القيادات التربوية ومتطلبات تأهيلها لمواجهة مستجدات العصر

د. عبد عطا اللّه حمايل

مدير فرع أريحا سابقاً

جامعة القدس المفتوحة

فلسطين - رام اللّه

٢٠١٢م



القيادات التربوية ومتطلبات تأهيلها لمواجهة مستجدات العصر

حقوق التأليف والتصميم والطبع والنشر محفوظة لـ:
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا
جامعة القدس المفتوحة
رام الله - فلسطين 2012

تــوطئة...

بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى :

﴿أَمَّنْ هُوَ قَانِتٌ آنَاء اللَّيْلِ سَاجِداً وَقَائِماً يَحْذَرُ الْآخِرَةَ وَيَرْجُو رَحْمَةَ رَبِّهِ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُوا الْأَلْبَابِ﴾ (الزمر ٩) .

﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ﴾ (آل عمران ١٥٩).

صدق الله العظيم

شكر وتقدير

بعد حمدي للجليل وشكري للعلي القدير الذي أعانني على إتمام هذه الكتاب، وبعد صلاتي على سيد الخلق وإمام المرسلين. يطيب لي أن أتقدم بالشكر الجزيل والامتنان العظيم إلى...

جامعة القدس المفتوحة في فلسطين

التي تبنت مشكورة دعمي ومؤازرتي لإخراج الطبعة الأولى من هذا الكتاب، على أمل أن يكون نقطة مضيئة للإداري والقائد التربوي في كل موقع، سائلا المولى عز وجل أن يجعله في ميزان أعمالنا وصدقة جارية تنفعنا في أخرانا يوم لا ينفع مال ولا بنون إلا من أتى الله بقلب سليم.

وسلام على المرسلين، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

المؤلف

إهـــــداء ...

إلى والديَّ وزوجتي وأولادي وإخواتي وأحبائي. . . . .

إلى كل من يهمُّه إعادة بناء النظام التربوي. . . . .

إلى كل العاملين في الحقل التربوي والإداري. . . . .

إلى أسرة جامعة القدس المفتوحة الغالية. . . . .

إلى. . . وطني. . . الغالي. . . فلسطين. . . . .

أهدي هذا الكتاب

المؤلف

المحتويات

رقم الفصل	الفصل	الصفحة
	توطئة	أ
	شكر وتقدير	ب
	إهداء	ت
	تقديم	ث
الفصل الأول	مقدمات نظرية	١ – ٢٤
	المقدمة	٣
	التنمية الإدارية للقيادات التربوية	٣
	مفهوم تأهيل القيادات التربوية	٤
	مفهوم تطوير السلوك الإداري للقائد التربوي وأهميته	٢١
	العلاقة بين الدراسات السابقة وتأهيل القيادات التربوية	٢٢
الفصل الثاني	المشكلات والتحديات التي تواجه قادة النظم التربوية	٢٥ – ٦٨
	المشكلات التربوية	٣٢
	المشكلات الإدارية	٣٩
	التحديات العالمية	٤٤
	تحديات العولمة التربوية	٤٤
	تحدي ثورة التقنيات الالكترونية	٥٧
	تحدي ثورة الاتصالات	٦٠
	تحدي الإبداع الإداري	٦٢
	تحدي التنمية المستدامة	٦٧

رقم الفصل	الفصل	الصفحة
الفصل الثالث	تنمية السلوك الإداري للقادة التربويين	٦٩ – ١٠٨
	تـأكيد الإدارة بـاسلوب القدوة	٧٦
	أبعاد السلوك الإداري عند القائد التربوي	٨٠
الفصل الرابع	اتجاهات إدارية معاصرة	١٠٩ – ١٧٨
	إدارة الجودة الشاملة	١١١
	إدارة التغيير	١٢٩
	الإدارة بـالأهداف	١٣٣
	إدارة النظم	١٣٨
	نظرية الإبداع الإداري	١٤١
	إدارة الأزمات	١٤٩
	تمكين العاملين	١٥٨
	إدارة المعرفة ونظم المعلومات	١٦١
	إدارة المعرفة	١٦٢
	إدارة المعلومات	١٦٧
	العلاقة بين إدارة المعلومات و إدارة المعرفة	١٦٨
	المناخ التنظيمي داخل المنظمات التربوية	١٦٩
	التنمية الإدارية المستدامة	١٧٠
	تبني استخدام المنهج العلمي في اتخاذ القرارات الإدارية	١٧٤
الفصل الخامس	مضامين القيادة التربوية	١٧٩ – ٢٤٢
	نظريات الإدارة الحديثة	٢٠١
	نماذج تأهيل وتدريب القيادات التربوية	٢٢٩
	الرقابة التربوية	٢٣٤
	قياس أداء العاملين في النظم التربوية	٢٣٨
	أساليب تقويم القيادات التربوية	٢٤٠
	أسس وشروط عملية التقويم التربوي	٢٤٠

رقم الفصل	الفصل	الصفحة
الفصل السادس	الخطة الإستراتيجية لتنمية وتأهيل القيادات التربوية لمواجهة مستجدات العصر	٢٤٣ – ٣٠٤
	مجالات تقويم المتدربين	٢٦٢
	تنفيذ البرامج التدريبية	٢٦٤
	أساليب تنفيذ البرامج التدريبية	٢٦٤
	أساليب التدريب المقترحة لتنفيذ الخطة	٢٦٥
	العوامل المساعدة في عمليات التدريب على القيادة	٢٦٦
	أشكال التدريب	٢٦٧
	خطوات تقييم التدريب	٢٦٩
	أسس تقويم التدريب	٢٧٠
	أهمية تقويم التدريب	٢٧٠
	مفهوم جودة التدريب	٢٧١
	عناصر جودة التدريب	٢٧١
	نماذج التحقق من فاعلية التدريب	٢٧٢
	الأسئلة المطروحة للتحقق من فاعلية برامج التدريب	٢٧٣
	قياس نواتج التدريب	٢٧٥
	حساب العائد من الاستثمار في التدريب	٢٧٥
	كيف يتم المحافظة على عملية التغيير بعد التدريب	٢٧٦
	أسباب إعادة هندسة نشاط التدريب	٢٧٦
	خطوات تنفيذ التطوير الدائم لتنمية القيادات التربوية وتأهيلها	٢٧٩
	خطوات متابعة التطوير الدائم لتنمية القيادات التربوية وتأهيلها	٢٨٠
	مرحلة متابعة القادة المتدربين في أثناء الخدمة	٢٨١

رقم الفصل	الفصل	الصفحة
	الحوافز التشجيعية المخصصة لبرامج التدريب في أثناء الخدمة	٢٨١
	مرتكزات تطبيق الخطة	٢٨٢
	البرامج المقترحة لتنمية وتأهيل القيادات التربوية لمواجهة مستجدات العصر	٣٠٠
	توصيات عامة لتنمية وتأهيل القيادات التربوية	٣٠٣
المصادر والمراجع		٣٠٥ – ٣١٩
	أولاً: المصادر والمراجع العربية	٣٠٧
	ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية	٣١٧
السيرة الذاتية للمؤلف في سطور		٣٢٢

تقديم

الحمد لله وكفى، وسلام على عباده الذين اصطفى، وأفضل الصلاة وأتم التسليم على المصطفى المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله وأصحابه أجمعين، ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين وبعد:

فتعكس النظم التربوية والمؤسسات التعليمية برؤيتها ورسالتها فلسفة الأمة وآمالها وطموحاتها وأهدافها، وقيمها واتجاهاتها، والمكانة التي ترتضيها لنفسها، وتكاد تكون النظم التربوية النظم الأمثل لصياغة المستقبل وتوجيهه بما يحقق السعادة والرفاهة والتنمية المستدامة والاستقلال والكرامة لأبنائها.

وترتكز فاعلية هذه النظم والمؤسسات على فاعلية القيادات التربوية التي تقودها وتشرف عليها، وترسم سياساتها، وتضع أهدافها وخططها الحاضرة والمستقبلية بما يحقق الطموحات والآمال والتوقعات التي قامت من أجلها، وربطها بالأصالة من جهة، وعجلة المعاصرة والحداثة والتجديد والإبداع من جهة أخرى، لتظل قادرة على النمو والعطاء والتطور لخدمة المجتمع الذي أنشئت من أجله والجماعات والأفراد الذين هم نتاجها ومخرجاتها.

ومن المعلوم أن دور القائد التربوي داخل المؤسسة التربوية على درجة عالية من الأهمية، فهو الذي يحدد الأهداف، ويرسم السياسة الخاصة بالتنفيذ، ويوفر الإمكانيات، وينظم جهود العاملين ووسائل الاتصال، ناهيك عن دوره في الرقابة والتوجيه، وتقويم الخطوات والإنجاز والأداء، وتقديم التغذية الراجعة وصولاً إلى المخرجات التربوية المرسومة، من خلال استخدام أحسن الطرق في استغلال القوى البشرية والموارد المتيسرة بأقل ما يمكن من الوقت والجهد والتكلفة، متسلحا بالكفاءة

والفاعلية والمرونة في الحركة والتكيف بحسب متطلبات الموقف ومقتضياته. ولا يتحقق ذلك إلا بوجود القائد التربوي المؤهل القادر على مواجهة العصر ومستجداته وتقنياته وتحدياته الحاضرة والمستقبلية المتوقعة.

وستظل التساؤلات قائمة حول الآتي:

ماذا يمكن للتقنيات الإدارية أن تفعل دون قائد كفء يخطط لها ويبرمجها ويسد ثغراتها ويحسن استثمارها؟ .

وهل عرف تاريخ البشرية مجتمعاً نال حظاً من التقدم دون توفير مؤسسات تعليمية جيدة لأفراده؟ .

وهل عرفت البشرية مؤسسة تعليمية جيدة دون قائد جيد؟ .

وهل عرفت النظم التربوية قائداً تربوياً جيداً دون برامج مختارة وجيدة لتأهيله وإعداده؟ .

وستظل هذه التساؤلات قائمة في كل زمان ومكان، لا سيما ونحن في زمن تدفق المعرفة والتقدم التقني غير المسبوق، في زمن لا تقاس فيه الأمم إلا بقدر ما يتوافر لديها من إبداع وابتكار واقتدار على تطويع عناصر البيئة والكون، وتوظيفها للارتقاء بالحياة وحل المشكلات التي تواجه الأفراد والمجتمعات والنظم .

والتساؤلات السالفة الذكر، تقودنا للبحث عن كيفية تأهيل قادة النظم التربوية والتعليمية لمواجهة مستجدات العصر والمتغيرات المتسارعة التي يعيشها عالم اليوم في المجالات كلِّها،وخاصة مجال التربية والتعليم، الذي يتحمل العبء الأكبر في تحقيق أهداف المجتمع وتطلعاته، وتلبية احتياجاته وتنميته، ليصل إلى أعلى مراتب الرقي والتقدم.

وما لم يواكب نظام تربية القائد التربوي وتأهيله في الوقت الحاضر متغيرات العصر واتجاهاته التربوية والإدارية الحديثة، فسوف يبقى القائد التربوي متخلفاً

عن مقتضيات الإدارة التربوية المعاصرة وسيظل في زمان غير زمانه، وفي مكان لا يصلح أن يكون فيه، وفي مؤسسة لا يستطيع قيادتها والوصول بها إلى ما يجب أن يصل بها إليه.

وعلى وجه العموم، فإن التحديات والمعوقات والمشكلات التي تواجه عمليات التنمية والتطوير والتأهيل والإعداد والنمو المهني للقادة التربويين كثيرة ومتعددة ومتنوعة في عالمنا المحلي والعربي والإسلامي، وكثيرة هي المتطلبات التي يحتاجها القائد التربوي لتأهيله وتربيته وإعداده لمواجهة تحديات العصر ومستجداته.

وتمر عملية تربية القائد التربوي وتأهيله وتدريبه وإعداده بمراحل متعددة ومترابطة، حتى يمتلك القدرات والمهارات والمعارف والاتجاهات التي تمنحه القدرة على مواجهة هذه التحديات، واستيعاب الاتجاهات المعاصرة في العمل الإداري والقيادي، واستنهاض قدرات العاملين في المؤسسات التعليمية، والرقي بها وجعلها فعالة وقادرة على الاستجابة لحاجات المجتمع المتغيرة.

فهل تتكامل هذه العمليات بحيث تشكل سلسلة متصلة الحلقات؟.

وهل لهذه العمليات من خطط و برامج خاصة بها؟.

وما المعايير الموضوعية التي ينبغي أن تتوافر لكل عملية كي تفي بمتطلبات التأهيل والإعداد؟.

وكيف يمكن استثمار هذه المعايير للكشف عن واقع تربية القائد التربوي في المؤسسات التعليمية والنظم التربوية في الوقت الحاضر.

من أجل ذلك كله أضحت الضرورة ملحة والحاجة ماسة لإعادة النظر في مدخلات النظم التربوية بجوانبها ومجالاتها كافة، على أسس تامة من الموضوعية العلمية بعيداً عن العشوائية والتخبط والقرارات غير المدروسة، حتى يتسنى للنظام الإداري التربوي النهوض بالمسؤوليات الملقاة على عاتقه، وتحقيق أهدافه بما ينسجم مع متطلبات القرن الحالي.

ولتحقيق ما سبقت الإشارة إليه، فلا بد أن تمر عملية تنمية قادة النظم التربوية وتأهيلهم وإعدادهم عبر سبل التربية والتدريب والتأهيل والتنمية والتطوير من أجل تحقيق هدفين رئيسين هما:

تطوير قدراتهم على ممارسة عمليات محاكمة عقلية ناضجة تقوم على المنطق، وتعقّل الأمور، والبحث عن العلاقة بين المتغيرات، مما يقود إلى فهم الظاهرة المعينة والتعامل الفاعل معها، بدلاً من الاكتفاء بالتقليد، وممارسة الروتين القيادي والإداري.

ولا بدَّ من تزويدهم بمجموعة من السلوكات القيادية والإدارية الحديثة، على اعتبار أن الأعمال والمسؤوليات والمشاكل والمعوقات ونقاط القوة والضعف يمكن أن تحدد بدقة، كما يمكن تجزئتها وتحليلها والتعرف على الطريقة المثلى للتعامل معها.

ولما كان من المعلوم بأنه لا وجود لطريقة صحيحة أو مثلى واحدة يفترض سلوكها من قبل الإداريين والقادة، إلا أن هناك طرقاً مناسبة لمهمَّات محددة في مؤسسة معينة، وضمن ظروف معينة يمارسها إداريون ذوو إعداد جيد وأساليب خلاقة.

وإنطلاقا من الدور المهم المنوط بقادة النظم التربوية وأهمية النظم التربوية للمجتمعات التي تحتضنها، وبسبب التغيرات المتسارعة والمستجدات المتلاحقة في عصر الإنفجار المعرفي، وبروز العديد من الاتجاهات الإدارية المعاصرة والنظريات القيادية المتعددة والسلوك الإداري المتنوع، وتنوع المنظمات التربوية وتعدد أهدافها وأدوارها حاضراً ومستقبلاً، بالإضافة إلى المعوقات والتحديات والمشكلات التي تواجهها النظم التربوية والمؤسسات التعليميةمن جهة، ودورالسلوك القيادي الناجح في التصدي لهذه المعوقات والتحديات والمشكلات، وقدرته على تجاوزها من جهة أخرى، **جاء هذا الكتاب لتحقيق الأهداف الآتية:**

• رفع كفاءة الأداء القيادي والإداري لقادة النظم التربوية والمؤسسات التعليمية، وتزويدهم ببعض المعلومات والمفاهيم والمهارات والأساليب والمناهج الإدارية التي يمكن لها أن تساعدهم على زيادة فهمهم للدور المطلوب في عملهم، وتيسر لهم مزيدا من الرؤية الواضحة للانطلاق بمؤسساتهم وصولاً بها إلى مراميها وأهدافها التي وجدت من أجلها.

- تحديد بعض المشاكل التربوية والادارية التي تواجه النظم التربوية وقادتها، وكذلك التحديات العالمية التي يجب الانتباه لها، ليتسنى للقادة معالجتها والتخفيف من آثارها.

- بيان أهمية الأبعاد السلوكية المختلفة في صياغة شخصيات قادة المنظمات التربوية وتأثيرها في إحداث التمنية الإدارية للقادة ومنظماتهم.

- إبراز الاتجاهات المعاصرة في القيادة والإدارة، وكيفية الاستفادة من هذه الاتجاهات الحديثة والمعاصرة في قيادة المنظمات التربوية والمؤسسات التعليمية للخروج بها من الركود والتأخر إلى النهوض والرقي والإبداع.

- إلقاء نظرة متفحصة على مضامين القيادة التربوية والإدارة التربوية، وإبراز دورها في صقل شخصيات القيادات التربوية وتزويدها بالمعارف والمهارات والقدرات والأساليب والطرق والنماذج والخطط، بما يعدهم ويؤهلهم لقيادة المنظمات التربوية وتحقيق أهدافها وتلبية حاجات المجتمع المتواجدة فيه.

- توفير الخطط والبرامج التدريبية والتربوية التي تحتاجها القيادات التربوية والإدارية والعاملين في الحقل التربوي. قبل البدء بعملهم وأثنائه وحين الانتهاء منه، مما يعزز ثقة القادة بأنفسهم، وليكونوا على علم تام بما يجب عليهم، وما يمكن أن يحققوه بالتعاون مع العاملين معهم، والخروج بمخرجات يرضى عنها المجتمع وتحقق له طموحه ومراميه وتطلعاته.

- صياغة خطة استراتيجية مقترحة لتأهيل قادة النظم التربوية وإعدادهم لمواجهة مستجدات العصر بجوانبها المختلفة أثناء قيامهم بإدارة النظم التربوية والمؤسسات التعليميةعلى أمل المساعدة في إحداث تنمية إدارية وقيادية للقادة التربويين، لمساعدتهم على إدارة المنظمات التربوية والمؤسسات التعليمة بأمل وثقة واقتدار.

واستمد هذا الكتاب أهميته مما يأتي:

- يوضح بعض المفاهيم الخاصة بالقيادة التربوية وعمليات التنمية الإدارية والتأهيل والإعداد والقيادة والتطوير والتربية والتدريب والسلوك الإداري.

- يحدد المشاكل والتحديات والمعوقات الإدارية والتربوية التي تواجه قادة النظم التربوية.

- يوضح الأبعاد السلوكية والتنظيمية الواجب على قادة النظم التربوية امتلاكها وممارستها لمواجهة المشاكل والتحديات والمعوقات التي تقف حائلا في كثير من الأحيان دون وصول النظم التربوية المعاصرة إلى أهدافها وطموحاتها.

- يبرز أهمية الدور الذي يلعبه القائد التربوي في تحقيق أهداف النظام التربوي، بالإضافة إلى دوره المهم في التغيير والتطوير والإبداع والفاعلية، وفق فلسفة المجتمع وأهدافه المرسومة.

- يوضح الاتجهات الإدارية المعاصرة، ومستجدات الفكر الإداري الحديث، ودوره في تذليل العقبات التي تواجه النظم التربوية والقادة التربويين والإداريين على حد سواء.

- يقدم معلومات ومهارات وقيما واتجاهات وخططا؛ لتنمية وتدريب وتأهيل القيادات التربوية قبل و أثناء الخدمة على عمليات القيادة، والإدارة، لولوج القرن الحادي والعشرين بآمال وطموحات جديدة.

يقدم الكتاب رؤية وخطة إستراتيجية؛ لتأهيل القادة التربويين وإعدادهم على أمل أن تستفيد منه كافة القيادات التربوية والإدارية بمستوياتها المختلفة في وزارات التربية والتعليم العالي والجامعات والكليات والمعاهد والمدارس والمراكز الثقافية.

فصول الكتاب

اشتمل الكتاب على ستة فصول تضمنت ما يلي:

- **الفصل الأول**: مقدمات نظرية.
- **الفصل الثاني**: المشكلات والتحديات التي تواجه قادة النظم التربوية.
- **الفصل الثالث**: تنمية السلوك الإداري للقادة التربويين.
- **الفصل الرابع**: اتجاهات إدارية معاصرة.

- **الفصل الخامس**: مضامين القيادة التربوية.
- **الفصل السادس**: الخطة الإستراتيجية لتنمية وتأهيل القيادات التربوية لمواجهة مستجدات العصر.

وأخيرا فلله الحمد والمنة والشكر على توفيقه لي، ومن استعان بـ**الله** فقد وجد كل العون، وذللت له الصعاب ومهدت له المعوقات.

و**الله** أسال أن يجعل جهدي هذا خالصا لوجه الكريم، وأن ينفع به طلبة العلم والباحثين والقادة الإداريين والتربويين، وأن يسدد خطانا على طريقه المستقيم، وأن يجعله في ميزان حسناتي يوم لا ينفع مال ولا بنون، إلا من أتى **الله** بقلب سليم. و**الله** الهادي إلى سواء السبيل وبه نستعين، وهو نعم المولى ونعم النصير.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المؤلف

الفصل الأول

مقدمات نظرية

الفصل الأول

مقدمات نظرية

المقدمة

من المعلوم أن مستقبل الحضارة الإنسانية يتأثر إلى حد كبير بالاداريين القائمين عليها بشكل عام، وبالقاديين التربويين بشكل خاص، لذا فمن الأهمية بمكان تطوير وعيهم بالدور النشط الذي يتولونه، وبالسلوك الإداري الذي يمارسونه في مؤسسات المجتمع التربوية والتعليمية؛ لأن ما يؤمن به القائد التربوي وما يعتقده، وما يحمله من قيم، وما يتحلى به من سلوك له أثره على حياة المنظمات التربوية، والمؤسسات التعليمية، والعاملين فيها، لا سيما وأن مجتمعات اليوم هي مجتمعات مؤسسية يشكل القادة فيها حجر الزاوية، والمعلم البارز الذي لا يمكن إخفاؤه، لما لهم من أثر واضح في صنع قرارات النظم التربوية، ودور حاسم في تحديد أهدافها، ورسم سياساتها وإنجاز رسالتها.

ولذا «فمن الضروري الاهتمام بالعملية الإدارية، وبكيفية إنجازها من حيث: التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، والتنسيق، وصناعة القرار، وتقييم الأمور، والضبط، والأمر، والبرمجة، والمحاورة، والتفكير المتروي، وما شابه ذلك من أمور». (الطويل، ١٩٩٩).

«وما يتم بذله من جهد ووقت ومال في عمليات التنمية والتطوير للقادة، ما هو إلا في سبيل استثمار طاقات القادة ذوي الكفاءة، لتحسين أدائهم الإداري، وقدراتهم التنظيمية، داخل التنظيمات التربوية وخارجها، وبالتالي تحسين مخرجات النظم التي يديرونها، ويشرفون عليها، ويعملون لصالحها». (جميعان، ١٩٩٢) .

التنمية الإدارية للقيادات التربوية

يُقْصَد بعمليات التنمية المتعلقة بالقادة التربويين: ذلك التغيير المُخَطَّط بقصد تحسين فعالية الإدارة من خلال زيادة فعالية القادة الإداريين والتربويين، ورفع

إمكانياتهم، لمواجهة المشاكل التي تواجه النظم التربوية عن طريق وضع خطة طويلة المدى لتحسين أداء القادة في طريقة حلهم للمشاكل، ومن ثم التجديد والتغيير لممارساتهم الإدارية الحالية، بالاعتماد على مجهود تعاوني بين الإداريين والعاملين في المؤسسات التربوية، والأخذ في الحسبان البيئة التي تعمل فيها الإدارة، والتطبيق العلمي للعلوم السلوكية، والاستفادة من التجارب العالمية.

مفهوم التنمية الإدارية

وتُعرَّف التنمية الإدارية: بأنها عملية تغيير في الأنماط والضوابط السلوكية للجهاز الإداري كماً ونوعاً وفي كافة المجالات، وفقا لتغيير هادف ومقصود ومخطط له بصورة علمية، **وبشكل يؤدي إلى تحقيق ما يعرف بالنمو الإداري الصاعد، في المجالات الآتية**: (اللوزي، ٢٠٠٠) .

١. المجال التكنولوجي في العمليات الإدارية.
٢. في مجال اتجاهات وقيم العاملين.
٣. في مجال المهام والوظائف.
٤. في مجال تطوير وتنمية الهياكل التنظيمية.

كما تُركِّز مجالات التنمية الإدارية على تكوين قيم وأنماط سلوكية جديدة تساعد على إحداث التغيير الإيجابي، والتخلص من القيم والأنماط السلوكية غير الملائمة، وتطوير وتنمية أساليب عمل جديدة تساعد على تنمية وتطوير العمليات التنظيمية. (القريوتي، ١٩٩٣)

مفهوم تأهيل القيادات التربوية

يعني مفهوم التأهيل تكوين وتربية القادة، وتمكينهم من امتلاك مهارات وقدرات فنية وتربوية، مع التجديد والتحديث المستمر للكفايات والمهارات، والقدرات القيادية والإدارية، لتحقيق التنمية البشرية المستدامة للنظم التربوية والتعليمية، للمساهمة في تحقيق أهدافها وأدائها، والمحافظة على خدماتها ومكتسباتها، بالإضافة إلى

إكسابهم القدرة على إدماج الطاقات البشرية في أنشطة المنظمة التربوية وتحفيزها على المثابرة والإبداع، و توفير الظروف الضرورية لإعداد الموارد البشرية المؤهلة، وبناء سياسات وبرامج تربوية تنطلق من الخصوصيات المجتمعية، وتنفتح على التجارب العالمية، وتطوير النظام التربوي والتعليمي، ليتماشى مع المستجدات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية العالمية. (عصمت، ٢٠٠٢) .

لماذا الحاجة إلى تأهيل القيادات التربوية؟

تتمثل الحاجة إلى تطوير القيادات التربوية، انطلاقا من الآتية:

١. طبيعة العصر القائم ومطالبه، وحجم المنافسة والصراع التقني الدولي، وعوامل النجاح والريادة الموصلة لذلك، ودور وتأثير التربية في تحقيق ذلك جميعاً.

٢. مستوى مكانة وتطوّر المجتمعات الراهنة، وتقدير حاجاتها المستقبلية المرسومة لدى جهات التخطيط والتنظير العليا، ووعيها المتنامي في ظل قيادة حكيمة واعية وطموحة، وربط ذلك بخطط التربية التي تتطلب التطوير والمواكبة، لكي يتحقق التفاعل والتكامل بين برامج التربية والتعليم، وبين التطور الحضاري على جميع المستويات، وفي مختلف المرافق.

٣. الضغوط والمنافسات الحادة التي يخضع لها نمط التعليم العالمي المعاصر في ظل قنوات المعارف وأدوات ووسائل التثقيف المتجددة التي تستهدف جمهور المتلقين بما فيهم الناشئة. (Cameron. ١٩٩٧).

أهداف عملية تربية وتأهيل القيادات التربوية

تهدف عملية تأهيل وتربية القيادات التربوية من خلال التعلّم إلى إكساب القائد المنافع الآتية:

١. معرفة بعض الحقائق التي لم يسبق للقائد معرفتها من قبل بصورة عقلانية.

٢. اكتساب القدرة على أداء أعمال لم يكن قادراً على أدائها، وهذا يتضح في مجال المهارة والسلوك.

٣. توحيد الأشياء المعروفة لديه في تركيبات عقلية جديدة، وفي صيغ تتخذ شكل القدرات أو المعارف أو المفاهيم أو السلوك.

٤. القدرة على استخدام تشكيلات جديدة من المهارات والمعارف، والعناصر السلوكية.

٥. تحسُّن القدرة في مجالات فهم واستثمار ما هو معروف وتقليدي في حياة الفرد القائد. (النوري، ١٩٩٩) .

أسباب ودوافع تأهيل القيادات التربوية

تكمن أهمية الاهتمام بتأهيل القادة في المؤسسات التربوية والتعليمية، في مجموعة من الأسباب من أهمها:

- **أولاً**: من الطبيعي أن تسعى كل مؤسسة إلى تحقيق الأهداف التي قامت من أجلها بأعلى درجة من الكفاية والجودة، وبشكل يضمن نجاحها واستمرارها، ومن المعلوم أن هذه المسؤولية تقع على عاتق القادة فيها بالقدر الذي يكون فيه القائد قادراً على القيام بمهامه وأدواره بشكل فعّال من تخطيط وتنظيم وتنسيق وتوجيه ورقابة وحفز للعاملين، وتوفير الجو الاجتماعي الذي يسود العمل بينهم، ليكون قادراً على تحقيق أهداف المؤسسة، وبخلاف ذلك تجد المؤسسة نفسها عاجزة عن تحقيق الأهداف التي قامت من أجلها.

- **ثانيا**: الاتجاهات التربوية والإدارية المعاصرة التي تؤكد على ضرورة إعداد وتأهيل مديري المؤسسات التربوية قبل وأثناء الخدمة، لما للمدير من تأثير فعّال على خصائص التنظيم، انسجاماً وتوافقاً مع مستجدات العصر في كافة ميادين الحياة، ولاسيما العلمية والمعرفية والتربوية والتعليمية منها، وليتناسب تأهيلهم مع حاجات النظم التربوية والمؤسسات التعليمية تمشياً مع متغيرات العصر المتسارعة.

- **ثالثا**: إن عملية تأهيل وتنمية السلوك القيادي والإداري للقائد التربوي ليست بالعملية العشوائية ولا بالارتجالية، بل هي عملية مُخَطَّطَة ومدروسة تهدف إلى تحقيق الاستقرار التنظيمي للمنظمات التربوية، وزيادة كفاءة العنصر البشري فكرياً وثقافياً وإدارياً وتنظيمياً، وتكوين الكوادر الفنية والإدارية القادرة على تفعيل المؤسسات، والنهوض بأدوارها على مختلف الصعد والمجالات.

- **رابعا**: إن تنصيب واختيار القيادات التربوية المُتوقَّع لها النجاح في إدارة وقيادة النظم التربوية، لا يتأتى بالتنصيب العشوائي والاختيار لاعتبارات خاصة أو مصالح شخصية وفئوية ضيقة، ولا يتأتي بالمال أيضا، بل إن النظم التربوية والمؤسسات التعليمية، في أَمَسّ الحاجة لقادة يمتلكون قدرات ومهارات وسمات شخصية خاصة، مدعومة بعمق التجربة وطول الخبرة وقوة التفكير وسعة الأفق ورحابة الصدر، للمسك بزمام الأمور بثقة واقتدار.
- **خامسا**: تتعرض النظم التربوية كغيرها من النظم لحالات الترهل والفساد وسوء الإدارة وتردي الأداء، وتعصف بها الأزمات وتواجهها الكثير من المشاكل والمعوقات والتحديات، مما يستدعي المراجعة الدورية لأهداف وآليات هذه النظم وإنجازاتها المأمولة، بما يعيد إليها قوتها وقدرتها على المضي قدماً، لتحقيق أهدافها وتطلعاتها ومسايرة الحاضر والمستقبل.

وهذا بدوره يقود إلى التعرف على مفهوم الفساد، والترهل الإداري الذي يعصف بالمنظمات التربوية وغيرها.

مفهوم الفساد والترهل الإداري.

ليس هناك من تعريف محدد للفساد والترهل الإداري بالمعنى الذي يُستَخْدَم فيه هذا المصطلح اليوم، لكن هناك اتجاهات مختلفة تتفق في أن الفساد والترهل يعنيان إساءة استعمال السلطة العامة أو الوظيفة العامة للكسب الخاص، **ومن هذه التعريفات**: (الوائلي، ٢٠٠٦) .

١. الممارسات اللاأخلاقية والخروج عن المبادئ الأخلاقية والقواعد القانونية الواجب اتباعها لتحقيق مصالح شخصية على حساب المصلحة العامة.

٢. ممارسة ظاهرة اجتماعية يترتب عليها آثار سلبية تؤدي إلى إعاقة التقدم.

٣. سوء استخدام المنصب لغايات ومآرب ضيقة.

٤. الانحرافات الإدارية والوظيفية أو التنظيمية والمخالفات التي تصدر عن الموظف أثناء تأديته لمهام وظيفته في منظومة التشريعات والقوانين والضوابط ومنظومة القيم الفردية.

٥. تجاوز الموظف المختص حدود وظيفته، بمخالفته القوانين والأنظمة المرعية وتجاوزه القيم والأخلاق الكريمة، لتحقيق مكاسب غير مشروعة.

٦. أما (كليتجارد، ١٩٩٨) فيرى أن «الترهل والفساد الإداري مسميات لحالة مرضية يمكن أن تصيب النظم، وهي حالات (بيرو باثولوجية)، أي أن لها علاقة بالاختلالات الإدارية في المنظمات الاجتماعية التي ينجم عنها العبث في مقدرات هذه النظم، والاستغلال والتلاعب في حياة الشعوب. ويعني الترهل والفساد الإداري سوء استخدام المنصب لغايات ومآرب ضيقة وشخصية».

وقدم (الكبيسي، ٢٠٠٥) مجموعة من التعريفات لمفهوم الفساد والترهل منها:

١. مجموعة من الأعمال المخالفة للقانون والهادفة إلى التأثير على سير الإدارة وقراراتها وأنشطتها بهدف الاستفادة المادية المباشرة، أو الانتفاع غير المباشر.

٢. سلوك بيروقراطي منحرف يستهدف تحقيق منافع شخصية بطريقة غير شرعية.

٣. استغلال الموظفين لواقعهم وصلاحياتهم للحصول على كسب مشروع، أو منافع يتعذر تحقيقها بطرق مشروعة.

٤. طريقة بديلة لأداء الأشياء بصورة تغاير الطريقة المألوفة، أو الطريقة المحددة رسميا.

٥. تصرفات تمارسها فئة من الموظفين الذين تتسع صلاحياتهم ويزداد نفوذهم، فيميلون إلى الاستعلاء والاستغلال.

ومع تعدد التعاريف لمفهوم الفساد والترهل الإداري إلا أنه يمكن القول إن الإطار العام للفساد والترهل ينحصر في سوء استعمال السلطة أو الوظيفة العامة وتسخيرها لقاء مصالح ومنافع تتعلق بفرد أو بجماعة معينة.

مظاهر الفساد والترهل الإداري

يمكن إيجاز مظاهر الترهل والفساد الإداري في النظم التربوية كما يأتي: (إبراهيم، ١٩٩١) .

١. الهوة الكبيرة بين البعدين النظري والعملي.

٢. إعطاء الأولوية للكم على حساب الكيف.

٣. عدم المقدرة على تغيير الفكر الإداري السائد، وعدم الاعتراف بأن الإدارة علم متخصص له أصوله ومبادئه وتقنياته لا يعرفها ولا يتمكن من توظيفها من لم يكن مؤهلاً، لها بأعلى المستويات، فالسلطوية وحدها قد ترغم المرؤوسين على الطاعة، ولكنها لا تلهمهم، ولا تبعث فيهم الانتماء والإبداع والتفاني.

٤. الاكتفاء بإدارة التسيير وتجاهل إدارة التطوير.

٥. غياب مفهوم الإدارة العصرية التي من ملامحها النظرة الاستشرافية، والعلمية، والتقنية والديمقراطية، والكفاية.

٦. عدم مقدرة النظام التربوي على توفير مناخات فكرية منفتحة على بيئاتها ومجتمعاتها بكل ما تشتمل عليه من أطر ثقافية وحضارية.

٧. عدم مقدرة النظام التربوي على تنمية الأبعاد المختلفة لدى الأفراد مع أنها سلاح مهم في ميدان الحياة وهي: بُعْد الحوار البنّاء، بُعْد منظورية الآخرين، بُعْد ممارسة التفكير الناقد، بُعْد الشمولية في التفكير، بُعْد الانتقائية الفكرية مع المحافظة على الأصالة.

وفي الندوة التي عقدتها (وزارة التنمية الاجتماعية في عمان، ١٩٩٥) بعنوان «نحو إستراتيجية لمكافحة الفساد» **تم عرض مجموعة من الأشكال العامة للترهل والفساد الإداري منها**:

١. المحاباة دون المساس بالتشريعات كمجاملة القائد الإداري لأصدقائه ومعارفه، ومنحهم الأولوية في إنجاز معاملاتهم، والاستفادة من الخدمات قبل غيرهم.

٢. تحوير النصوص التشريعية خلاف مقاصدها لتخدم أغراضاً خاصة بالقائد الإداري أو جماعات أخرى ينتمي إليها.

٣. إساءة استعمال السلطة مثل، حرمان الموظف من حقه في الاعتراض على أي أمر يهمه وإهمال شكواه.

٤. الرشوة المباشرة وقبولها من قبل الإداريين لقاء خدمات أو تسهيلات أو معلومات يقدمونها لصاحب مصلحة.

وأوصت الندوة المذكورة ببعض الإستراتيجيات التي يمكن من خلالها مكافحة الترهل والفساد الإداري بالتركيز على عدة جوانب، أهمها:

- **الجانب التثقيفي**: لزيادة الوعي بمخاطر الفساد.
- **الجانب السياسي**: بإيجاد نظام قائم على الديمقراطية و التعددية والانفتاح.
- **الجانب الاقتصادي**: بتوفير فرص عمل كافية وكفاية الأجور.
- **الجانب التشريعي**: بإصدار التشريعات التي تحارب الفساد بشفافية.
- **الجانب القضائي**: الاستقلالية والنزاهة، وأن يمارس دوره بمعزل عن الضغوط والتدخلات.
- **الجانب الإداري**: من خلال الالتزام بأخلاقيات المهنة.
- **الجانب البشري**: باختيار الموظفين على أساس الجدارة والكفاءة.
- **الجانب الرقابي**: بتعزيزه مما يزيد من التزام الموظف بعمله قدر الإمكان.
- **جانب المشاركة**: بجعل القرارات مبنية على النقاش والتشاركية، وأخذ الرأي العام في أجواء من الحرية والمسؤولية.

لذا كثيراً ما تتفاقم الأمور في المؤسسات والنظم الاجتماعية دون مقدمات نظراً، لأن المشكلة لا تبرز إلا بعد أن تكون قد وصلت إلى مرحلة يصعب حلها بيسر، إضافة إلى «تبني الحلول إنْ وُجِدَت بطريقة عشوائية دون أي أساس من العلمية والتمحيص، فتأتي النتائج مخالفة للطموحات، وتتضارب الأهواء وتختلف الأسباب والمسببات، وينتهي الأمر إلى حلول آنية شكلية لا تجدي، وهذا ما يقود إلى نوع من الترهل والفساد الإداري». (اللوزي، ٢٠٠٠) .

ويتضح مما سلف بأنه لا عجب أن تُصاب النظم التربوية والمؤسسات التعليمية بالترهل والفساد الإداري، مما يؤكد على ضرورة استمراريتها في وضع الخطط وتطوير الإستراتيجيات التي من شأنها أن تعيد للنظام حيويته وفاعليته وكفاءته، لا سيما وأن هناك العديد من مظاهر الترهل والفساد الإداري الذي تعاني منه النظم عامة والنظم التربوية خاصة، والتي منها ما يتعلق بالأمراض الفكرية والمفاهيمية والفلسفية لمدخلاتها البشرية، أو مدخلات المنظومة القيمية التي تسود بيئة النظام، أو ما يتعلق بأساليب التمويل والأداء والنهج الذي تعتمده النظم في مسعاها لتفعيل

مدخلاتها ضمن مسار تطلعها نحو أهدافها ومراميها بالإضافة إلى التحديات التي تواجه إدارة النظم الاجتماعية ومنها التربوية، التي تتصل بمدخلات النظم وبكيفية تفعيل عملياتها.

أسباب الفساد والترهل الإداري

١. عدم تقدير الموظف لنتائج عمله.
٢. ضعف السياسات المتبعة في التوظيف.
٣. عدم توافر عنصر الولاء لدى العاملين بأهمية الخدمة العامة.
٤. ضعف أنظمة المراقبة والمتابعة.
٥. ضعف وعدم كفاية برامج التدريب.
٦. تدني الأجور والرواتب.
٧. تدني مستوى الوعي الوظيفي لدى العاملين، وانخفاض روحهم المعنوية.
٨. التهرب من الواجبات الوظيفية.
٩. الضغوط الخارجية نتيجة للقيم والمعايير السلوكية والاجتماعية.

وتعقيبا على ما سبق يمكن القول: إن كل ما ذكر من ممارسات إدارية تساعد على إضعاف عنصر الولاء والانتماء، الأمر الذي يسهل الانحراف في السلوكات الوظيفية، ومن ثم الفساد والترهل، وإن وجود الترهل والفساد داخل المؤسسات والنظم التربوية والتعليمية يعطي مؤشرا على وجود أزمة أخلاقية في السلوك تعكس خللاً في القيم وانحرافاً في الاتجاهات عن مستوى الضوابط والمعايير السليمة، مما يؤدى إلى فقدان الجهاز الإداري لكيانه الفعلي وينحرف به نحو تحقيق مصالح منظومة فاسدة من العاملين متعايشة داخل النظام، وبالرغم من احتفاظ النظام بشكله الموحد، إلا أن قواعد ونظم العمل الرسمية الموحدة فيه تسير وفق قواعد وإجراءات عمل متصارعة ومتضاربة وتخدم أهداف ومصالح التجمعات الفاسدة والمترهلة المتعايشة مع النظام، وتفشي هذه الظاهرة المقيتة تطال كل مقومات الحياة، فتهدر الأموال والثروات والوقت والطاقات وتعرقل أداء المسؤوليات وإنجاز الوظائف والخدمات، وبالتالي تشكل منظومة تخريب وإفساد تسبب مزيداً من التأخير في عملية البناء والتقدم ليس

على المستوى الاقتصادي والمالي فقط، بل في الحقل السياسي والاجتماعي والثقافي، ناهيك عن مؤسسات ودوائر الخدمات العامة ذات العلاقة المباشرة واليومية مع حياة الناس.

وهذا يستدعي إعادة النظر في تأهيل القادة الإداريين والقادة التربويين من خلال الانتباه لعملية تنمية سلوكهم الإداري داخل مؤسساتهم التعليمية والتربوية بما يكفل تأديتهم لأعمالهم وقيامهم بواجباتهم وتطوير أدائهم بما ينسجم ويتفق مع المثل العليا والقيم الرفيعة والسلوك المستقيم والنظرة العامة الشمولية بعيدا عن المصالح الشخصية والفئوية والنفعية الضيقة؛ لأن التغيرات السريعة التي تعيشها مؤسسات اليوم في كل المجالات وخاصة مجال التربية والتعليم، لم تعد تحتمل السكون والفساد والترهل والشخصنة وتقديس الذات والخصخصة وإدارة الظهر لكل ما هو حق للوطن والمواطن على حد سواء.

الإدارة الجامعية

إن المدقق لأحوال العالم النامي هذه الأيام يجد أنه مقبل على فترة من أصعب الفترات التاريخية، فهو في مواجهة خطيرة بين العزلة عن الحركة العالمية والمشاركة في عولمة هذه الحركة، وكلاهما خيارات صعبة ليست في صالحه بالشكل الحالي، وعليه تصبح حركة العالم النامي، ومنه الوطن العربي حركة المأزق التي تتطلب المواجهة بشكل حاسم، وطريق المواجهة طريق واضح المعالم تحدده رؤية واضحة، وهى أنه لن تتقدم دول العالم العربي بدون تعليم راق وديمقراطي، وفى هذا المقام يتم التركيز فقط على التعليم، حيث إن مناخ التعليم لا يطور فقط الموارد البشرية، ويجعلها قادرة على إدارة وتنفيذ برامج التنمية، ولكن يجعلها قادرة على العمل بالأساليب الديمقراطية على المستويات الإدارية والقيادية والتنفيذية والسياسية.

ويرتبط حجم وجودة الخدمات الجامعية بالمنظومة الإدارية والقيادية التي تجعل رسالة الجامعة بوصلة الحركة على طريق المبادئ الإرشادية والأخلاق الجامعية، وفى ذلك مؤشر على أن مستوى الأداء الجامعي لن يرتفع فوق مستوى الأداء الإدارى، وعليه فإن الإدارة العصرية تفرض نفسها على جامعة المستقبل، كما ويتحدد نجاح القائد الجامعي من خلال قدرته على تحويل رؤية المستقبل إلى واقع ملموس، وعليه

أن يتفاعل مع القائمين على رسالة الجامعة دون أن يفقد مكانه في المقدمة، كما لا يجب أن يغالى في موقعة المتقدم حتى يراه الآخرون ويتمكنوا من اتباعه، والقائد العصري هو الذي لا يتوقف عن تعليم نفسه بالوسائل المعروفة حيث تتوقف المقدرة القيادية حينما تتوقف الرغبة في التعلم.

والسؤال الآن: **كيف تدار جامعاتنا؟ هل تدار برؤية المستقبل وتحدياته وخطورة رسالة الجامعة على حركة المجتمع أم أن هناك أسلوبا آخر تدار به لمصلحة قصيرة الأجل تجعل من العملية التعليمية عبئا على التنمية والديمقراطية؟ . والجواب يكمن في أن الإدارة بصفة عامة هي واحدة من ستة عناصر هامة في الكيان الجامعي وهي:**

١. سوق العمل بالنسبة لخريجي الجامعات.
٢. التقنية المطلوبة لإعداد الخريجين.
٣. الجهاز التنفيذي.
٤. رأس المال اللازم لتمويل العلمية التعليمية بكافة جوانبها.
٥. التنظيم الذي يربط ما بين العناصر السابقة.
٦. الجهاز الادارى المسئول عن وضع رسالة المؤسسة الجامعية موضع التنفيذ من خلال رؤية واضحة ومبادئ إرشادية تنقح الأنظمة للحفاظ على التراث الثقافي وتطوير المهارات التقنية ومهارات الاتصال والتفاعل الإنسانى. (إبراهيم، الطحلاوي، ١٩٩٧) .

وهنا ما يؤكد دور القائد التربوي في عملية التنمية والتطوير للنظم التربوية والمؤسسات التعليمة التي ستظل عاجزة عن نشر رسالتها وتحقيق أهدافها ومسايرة العصر، وتحقيق طموحات المجتمع وتلبية احتياجاته، والمساهمة في تقدمه ونموه وازدهاره إذا لم تكن القيادات التربوية على درجة عالية من التأهيل والخبرة والمصداقية مع القدرة على القيام بمهامها وأدوارها بجدارة واقتدار. لذا لا بد من التعرف على المهام والأدوار والمسؤوليات المنوطة بالقائد التربوي حتى تتضح الأهمية من وراء تأهيله وتنميته إداريا وفنيا ليتسنى له القيام بأدواره ومسئولياته.

المهام المنوطة بالقائد التربوي

تقسم مهام القائد التربوي بشكل عام إلى قسمين:

- **أولا: مهام رسمية تنظيمية:**

وتتلخص المهام الرسمية في مراعاة تنفيذ مبادئ التنظيم الإداري في المنظمة لكي تسير الأمور بانضباط وجدية، **وأبرز هذه المهام ما يلي:**

- *التخطيط*: أي رسم السياسات ووضع الإستراتيجيات وتحديد الأهداف البعيدة والقريبة، ووضع الخطط الموصلة إليها، وتحديد الموارد والإمكانات المادية والبشرية في ذلك كله. ولكي يتمكن القائد من إنجاز مهامه بشكل فاعل وناجح عليه أن يقوم بتوضيح أهداف المنظمة للعاملين معه، والاستماع إلى آرائهم حول القضايا، والتعرف إلى أهدافهم الشخصية، وليس الحصول على تعهداتهم والتزاماتهم بالمشاركة في إنجاز الأدوار والخطط فقط، فالقيادة الناجحة والفاعلة تقوم على القناعات الشخصية للأفراد وتحظى بالتعاطف والتعاون بإرادة ورضا، وهذا لا يتحقق في الغالب إلا إذا شعر الأفراد أن في إنجاز خطط المنظمة وتحقيق أهدافها تحقيقاً لأهدافهم وطموحاتهم أيضاً، وأولو تلك الطموحات الذاتية التي يجب أن يشعر فيها الأفراد بالاحترام والتقدير والاعتناء برأيهم والاهتمام بدورهم.

- *التنظيم*: أي تقسيم العمل وتوزيع المسؤوليات والوظائف بين الأفراد وتوزيع العاملين عليها حسب الكفاءات والخبرات والقدرات والطموحات، ولا يكون التوزيع ناجحاً إلا إذا وضع الرجل المناسب في مكانه المناسب، وهذا ما يفرض عليه أن يراعي الخبرة والتخصص والقدرة والفاعلية في الأفراد، ولعلّ أنجح أسلوب لضمان التنظيم الأقوى هو التوزيع على أساس اللجان أو الهيئات والجماعات المستقلة التي تحظى بصلاحية التفكير والتخطيط في مهامها وفق نظام شورى مفتوح ويبقي للمدير دور الاستشارة؛ لأنه في هذا يضمن تفرغاً كبيراً للإدارة، ويضمن للأفراد طموحاتهم واحترام آرائهم، وهذا الأسلوب يؤدي دوراً كبيراً في دفع العاملين إلى المشاركة في العمل بحماس وقناعة ويضمن التزامهم في تحقيق الأهداف مما يعفي القائد المزيد من الرقابة والقلق من التسيب والانفلات.

- *التنسيق بين أطراف العمل* وأجنحته وتوجيه الجميع للسير باتجاه هدف المنظمة الأول والحث على الأداء بأعلى مستوى من الكفاءة والفاعلية، وهنا لابد للقائد التربوي من العمل على تذليل العقبات التي تقف أمام التنسيق وتمنع من تحققه، أو تعرقل نجاحه وغير ذلك من الموانع والمعرقلات التي تواجه التنسيق والتعاون، وهذا ما يتطلب منه الاتصال الدائم مع العاملين وشرح أهداف المنظمة لهم وتذكيرهم بها باستمرار لشحذ هممهم وتحفيزهم للتعاون، وبعبارة مختصرة عليه أن يعمل دائماً لخلق روح الفريق المتكامل المتحد في الأهداف والطموحات.

- *تشكيل شبكة من الاتصالات العمودية والأفقية*: وذلك لنقل المعلومات والأفكار والقرارات والاطلاع على مجريات الأمور وتذليل الصعوبات أو معرفتها ليكون الجميع في أجواء العمل وتفهم حاجاته ومتطلباته.

- *المتابعة والإشراف*: فنجاح واستمرار الكثير من الأعمال يعود على مهمة المتابعة التي يقوم بها القائد مباشرة أو بوساطة المهام والخطط، كما تعد المتابعة المستمرة وسيلة للثواب والعقاب وأداة للإصلاح والتقويم والتطوير، واكتشاف الطاقات الكبيرة من تلك الخاملة، لتحفيز الخامل وترقية الكفء المتحمس إلى غير ذلك من فوائد جمة، فمهمة المتابعة المتواصلة من المدير تعد من أكثر المهام تأثيراً على الإنجاز وتحقيقاً للنجاحات.

- **ثانيا: مهام غير رسمية:**

وهي المهام التي تعتمد بشكل كبير على شخصية القائد وآفاقه وأسلوبه الشخصي في التعامل مع الآخرين، إلا أن لها دوراً كبيراً في تحقيق أهداف المنظمة وتطوير العاملين وتماسكهم، **ومن هذه المهام:**

- *الاهتمام بالجماعات غير الرسمية*: وهي عبارة عن جماعات تتكون بشكل طبيعي، وتجمعهم مصالح مشتركة بشكل اختياري أو مخطط، فيعملون على فرض سياسة تخدم أهدافهم بعيداً عن شكل الإدارة الرسمي كجماعات الاختصاص العلمي أو الانتماء الإقليمي أو الديني أو غير ذلك، وهنا يتوجب على القائد الاهتمام بهذه الجماعات، وإقامة اتصالات جيدة معهم بهدف الاقتراب منهم والتعرف على

مشكلاتهم وأفكارهم من الداخل لتذليل الصعوبات، وتحقيق ما يمكن تحقيقه بما لا يضر بمصالح المنظمة و يصب في خدمتها.

- *الاتصال مع الجماعات المختلفة في المنظمة*: لكسر الحاجز بين الطابع الرسمي الذي يفرضه العمل وغير الرسمي الذي يفرضه الشعور أو الطموح أو المصلحة المشتركة مما يجعل المدير متفهماً لمطالبهم، وبذلك يحتويهم نفسياً وفكرياً ويبعد عنهم المضايقات، كما يقرب وجهات النظر معهم من خلال شرح رؤيته ليمنع الحدس والتحليلات البعيدة عن الواقع، فيحول دون الانقسامات والاضطرابات التي قد تحدث جراء هذا الخلاف. وبهذا يكون قد ضمن الوحدة والتفاهم وتحقيق النجاح للجميع.

- *المشاركة*: وقد بات أنموذج الإدارة التشاركية حقيقة مفروضة على واقع المنظمات إذا أرادت الانتصار في المجالات المختلفة، وتتمثل القيادة التشاركية في إقامة العلاقات الإنسانية الطيبة بين القائد والعاملين معه واحتوائهم عاطفياً، وتحسيسهم بأهميتهم وموقعهم من قلب القائد ورعايته فيجعلهم دائماً في ظله وكنفه ينعمون بالراحة والطمأنينة والثقة به، وبهذا يمنع وجود أفراد يسبحون خارج فضاء المنظمة وإن وجد منهم، فإن أسلوبه الحكيم هذا من شأنه أن يحتويهم ويرجعهم إلى الانتماء والمشاركة.

- *إشراك العاملين في اتخاذ القرارات الإدارية وبحث مشكلات العمل ومعالجتها و وضع الحلول الناجحة لها بروح جماعية موحدة*: فمن الخطأ أن يتصور القائد أن إشراك المدير للعاملين معه في الرأي والقرار يقلل من شأنه أو ينزل من مستواه، بل الروح الجماعية المتفتحة ترفع من شأنه، وتعطيه قوة فوق قوته، وتضفي عليه احتراما وتقديراً قد لا يحصل عليه إلا بهذا الأسلوب. كما تعد من أبرز عوامل نجاحه في القيادة وتأثيره على الأفراد وحفظ تماسك المنظمة وتحقيق أهدافها.

- *درجة الرعاية التي يبديها القائد تجاه القيم والمثل الإنسانية والأخلاقية في التعامل*: كقيمة الوفاء والتستر على النواقص و العثرات والعفو والصفح والسماحة والكرم وغيرها من صفات إنسانية نبيلة تجعله قدوة وأسوة يحتذيها الجميع، وبذلك يحول القائد منظمته إلى مدرسة للتربية والتهذيب والتعليم وهي تمارس أدوارها اليومية في العمل.

- *مهارة تبصر الأهداف العامة للمنظمة وربطها بأهداف المجتمع ومعالجة المشكلات الإدارية في إطار الأعراف العامة.* وهذا يتطلب منه معرفة جيدة بالسياسة العامة للدولة، وتفهما كافيا للاتجاهات السياسية وتبصرها والقدرة على التعامل معها بحكمة، ليكون أقدر على التوفيق بين الضغوط العامة واتجاهات المجتمع والدولة وبين نشاط المنظمة، مع إعطاء الأهمية للصالح العام.

- *المهارة في تنظيم الوقت وإدارته:* وذلك من خلال تحديد المهمات المطلوب إنجازها وتحديد الأولويات ومتابعة إنجازها على مراحل الزمن، وتلافي الوقت المهدر. (Ivancevich & Matteson, 2002)

أما "سيرجيوفاني" فوضع تسع مهام للقائد التربوي، هي:

١. تحقيق الأهداف: ربط الرؤى المشتركة معاً.

٢. المحافظة على الانسجام: بناء فهم متبادل.

٣. تأصيل القيم: إنشاء مجموعة من الإجراءات والبنى لتحقيق رؤية المؤسسة.

٤. التحفيز: تشجيع الموظفين والعاملين.

٥. الإدارة: التخطيط وحفظ السجلات ورسم الإجراءات والتنظيم ...الخ.

٦. الإيضاح: إيضاح الأسباب للموظفين للقيام بمهام محددة.

٧. التمكين: إزالة العوائق التي تقف حجر عثرة أمام تحقيق هيئة العاملين لأهدافهم، وتوفير الموارد اللازمة لذلك.

٨. النمذجة: تحمل مسؤولية أن يكون نموذجا يُحتذى فيما تهدف إليه المؤسسة.

٩. الإشراف: التأكد من تحقيق المؤسسة لالتزاماتها، فإن لم تفعل، فعليه البحث عن الأسباب وإزالتها. (MacCabe, 1999).

الأدوار والمسؤوليات المنوطة بالقائد التربوي

يشير مفهوم الدور إلى عمل أو وظيفة أو موقع يقوم به بعض أفراد المجتمع، يفرض أنماطا سلوكية محددة يتوقعها المجتمع عادة من القائمين به، ويتحدد على أساسها موقعهم الاجتماعي.

والدور: مجموعة من الأنشطة المرتبطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة. ويعرف (كارتز وكاهن) الدور بأنه «إطار معياري للسلوك يطالب به الفرد نتيجة اشتراكه في علاقة وظيفته بصرف النظر عن رغباته الخاصة أو التزاماته الداخلية الخاصة البعيدة عن هذه العلاقة الوظيفية». (Shermerhorn, 1999).

وهناك العديد من الأدوار والمسؤوليات التي تقع على عاتق القائد التربوي في فلسطين كنموذج يمثل الدول النامية بشكل عام وهي:

١. إنشاء المؤسسات التعليمية وإدارتها على اختلاف أنواعها ومستوياتها، وتوفير الكوادر البشرية المؤهلة، والمواد التعليمية اللازمة لها.

٢. توفير الأبنية الصالحة للمؤسسات التعليمية وتوزيعها توزيعا ينسجم مع السياسة التعليمية.

٣. الإشراف على جميع المؤسسات التعليمية الخاصة.

٤. تشجيع أوجه نشاط الطلبة في المؤسسات التعليمية وتنظيم شؤون هذا النشاط في جميع ميادينه. بما يحقق الأهداف التربوية في مختلف المراحل التعليمية.

٥. توفير الرعاية الصحية الوقائية في المؤسسات التعليمية والإشراف على حسن توافرها في المؤسسات التعليمية الخاصة.

٦. الإسهام في تشجيع النشاط الثقافي والعلمي وإصدار المطبوعات التربوية واستخدام وسائل الاتصال المختلفة وغير ذلك من المجالات التي تسهم في تحقيق الأهداف التربوية.

٧. تشجيع البحث العلمي لغايات تطوير العملية التربوية وتحسينها.

٨. تعزيز الصلات التربوية بين فلسطين وسائر البلاد العربية والدولية.

٩. إنشاء مراكز لتعليم الكبار ولأغراض التعليم المستمر. وتوفير الإمكانات اللازمة لتأمين الحياة الكريمة والاستقرار لجميع العاملين وإيجاد الظروف والعوامل والحوافز التي تساعدهم على تحقيق أهداف التربية وغاياتها بما في ذلك رفع مستواهم العلمي والمسلكي.

١٠. تعزيز العلاقة بين المؤسسة التعليمية ومجتمعها المحلي.

ومع تعدد الأدوار والمسؤوليات المنوطة بالقائد التربوي، **إلا أنه يمكن لنا أن نجمل هذه الأدوار والمسؤوليات والمهام في دورين أساسيين، هما:**

♦ إنجاز المهمة، وإلا فإن النتيجة ستكون حالة من خيبة الأمل وعدم الاتساق والنقد وفشل المؤسسة.

♦ الحفاظ على العلاقات الفعالة مع العاملين لحفزهم نحو تحقيق الأهداف، وستكون هذه العلاقات فعالة إذا ما ساهمت في إنجاز المهمة. **ويمكن التعبير عن هذه الأدوار باعتبارها ثلاث احتياجات يجب على القادة إشباعها. وهي:**

- احتياجات المهمة– لإنجاز العمل.

- احتياجات الأفراد– للتنسيق بين احتياجات الأفراد واحتياجات المهمة والمجموعة.

- احتياجات المجموعة– لبناء روح الفريق والحفاظ عليها.

وبناء على ما سبق يمكن القول بأن المهام المسندة للقائد التربوي على درجة عالية من الأهمية وبدونها لا تستقيم العملية الإدارية على جميع الصعد الإدارية والمهنية والتنظيمية والفنية والإنسانية والسلوكية، بل ربما لا يكتب أي نجاح للقائد الذي يتخلى في عمله وصفاته وسلوكه وقيمه عن هذه الأدوار والمهمات، وتكون العملية الإدارية حينئذ في الشكل والمضمون ارتجالية عشوائية بعيدة كل البعد عن تحقيق أهدافها ومراميها وتطلعات أفرادها، والمجتمع الذي وجدت لخدمته، وهذا ما يدلل على أن للقيادة أدوارا ومهمات لا غنى عنها تحت أي من المبررات والظروف والأحوال حتى يكون لها القدرة والمقدرة على السير قدما بالمنظمات وأهدافها ومواكبة التغيير والحداثة وتحقيق ما تتطلع إلى تحقيقه من أهداف وغايات ورسالة.

العلاقة بين القيادة والقائد

يجري من خلال عملية القيادة توجيه الأفراد نحو تحقيق عمل مشترك يظهر أهمية التعاون المتبادل بين الناس في العلاقات الاجتماعية، وفي السلوك الجماعي الهادف. وقد عرف الإنسان القيادة وألفها وتعامل معها منذ ظهور التجمعات البشرية الأولى، كما أدرك من خلال تجربته أن القيادة تلعب دورا حيويا في تنظيم حياته

وتطورها. ويكمن جوهر العملية القيادية في قدرات الفرد الذاتية التي يؤثر من خلالها في سلوك ومشاعر مجموعة من الأفراد الآخرين إذ يمتلك الأثر القيادي وإمكانية التأثير في الآخرين من خلال دوره كقائد. ولا يعد الدور القيادي حكرا على الطابع الرسمي، بل قد يكون الإطار الرسمي للفرد غير محقق للتأثير المطلوب بدرجة عالية بالمقارنة مع التأثير الذي يحققه في إطار التفاعلات غير الرسمية للأفراد، فالقيادة حركة متفاعلة من الآثار الاجتماعية تتسم بالاستقرار والاستمرار، فالقائد يرتبط مع الجماعة بعلاقات تفاعلية متبادلة متكررة تتميز بالاستقرار والاستمرارية والنمو وفاعلية التأثير.

إن عملية القيادة كعملية ومفهوم أوسع من القائد؛ لأنها تتضمن أطرافا أخرى هم التابعون أو المرؤوسون، الموقف الذي يمارس في ظله السلوك القيادي، وذلك على الرغم من مركزية الدور الذي يقوم به القائد في عملية القيادة، والقيادة أوسع من حيث النطاق والشمول من الإدارة التي تنحصر ممارستها واهتمامها داخل نطاق المنظمات فقط، لذا فليس من الضروري أن تحدث القيادة من خلال الهيكل الهرمي الرسمي للمنظمة، في حين أن الإدارة تعتمد أساسا على التنظيم الهرمي للسلطة. إلا أن واقع الإدارة كمضمون أو محتوى أوسع من القيادة، فالإدارة تشمل مدى أوسع من الوظائف والمهام المتعلقة بالتخطيط والتنظيم والتنسيق والرقابة والإدارة المالية وإدارة الموارد وإدارة الأفراد وغير ذلك، كما أن الإدارة أوسع من حيث عدد المتغيرات الداخلة فيها، فالإدارة تتعامل مع الموارد البشرية والمادية في حين تركز القيادة جل اهتمامها على الموارد والمتغيرات البشرية. (Shermerhorn, 1999).

على ماذا تتوقف جودة تعامل القيادة التربوية مع المستقبل؟ .

تتوقف جودة التعامل مع المستقبل على القدرات التي تمتلكها القيادات التربوية فيما يختص بالجوانب الآتية:

- التفكير الإستراتيجي لتحديد أبرز التحديات والقضايا المستقبلية.
- توفير البيئة الداعمة للتغيير الإيجابي.
- وضع آليات عملية محددة للتعامل مع التحديات والقضايا بكفاءة وفعالية.
- تحفيز كافة الأعضاء أو الأطراف اللازم تعاونها لخلق التغيير.
- الالتزام التام بالفكر الإستراتيجي وبآليات التنفيذ.

مفهوم تطوير السلوك الإداري للقائد التربوي وأهميته

يعني التطور، «التغير في بنية الكائنات الحية وسلوكها، ويطلق أيضا على التغير الذي يطرأ على تركيبة المجتمع أو العلاقات أو القيم السائدة فيه، كما يطلق على تتابع تغير النظم والأحكام والأداء الإداري وفق الحاجة». (حسن، ١٩٩٩) .

وأما التطوير فيعني: استخدام الإمكانات البشرية والمادية بكفاءة (استغلال الموارد المتاحة بالكامل دون إسراف أو ضياع) . وبفاعلية (عمل الأشياء الصحيحة في الزمن المناسب وبالطريقة الملائمة للتحول من واقع معين إلى واقع أفضل منشود بأقل ضرر ممكن على الأفراد والمنظمة وبأقصر وقت وأقل جهد) . (Evans, 1998).

أما تطوير السلوك الإداري: فيعني «التغيير في نمط الأداء الإداري من الحالة القائمة للأحسن والأكمل والأحدث، ويتم من رصد الواقع ورسم معالم المستقبل والبناء التدريجي وفق خطة متجددة، تنطلق من الواقع وتتكئ على الإمكانات والظروف والدراسات المقدمة من أهل الاختصاص». (Cathrine. 1992) .

أو هو: تغيير ملموس في النمط السلوكي للعاملين، وإحداث تغيير جذري في السلوك، ليتوافق مع متطلبات مناخ وبيئة العمل والتنظيم الداخلية والخارجية، ليساعد الأفراد على القيام بالمهام المطلوبة منهم بصورة أفضل. (Benney,1996).

وهو أيضا: عملية مخططة ومقصودة تهدف إلى تمكين القادة من التكيف مع المتغيرات البيئية، وتحسين قدرتهم على حل المشكلات عن طريق إحداث تأثير على المدخلات والأنشطة والعمليات باستخدام مبادئ العلوم السلوكية. (العميان، ٢٠٠٢).

ومن خلال ما سبق من تعريفات لمفهوم التطور والتطوير وتطوير السلوك الإداري يمكن القول: بأن تطوير السلوك الإداري يعني: التغيير المخطط والمقصود في سلوك القائد الإداري بهدف تحسين فعاليته الإدارية والقيادية وتقوية إمكانياته وقدراته على مواجهة المشاكل التي تواجهه في عمله، وتحسين أدائه في مواجهة المشاكل وحلها ضمن مجهود تعاوني بينه وبين العاملين مع الأخذ بالحسبان بيئة العمل التي

تعمل فيها الإدارة بالاعتماد على الدراسات والأبحاث المقدمة من أهل الاختصاص وبالاستناد على مبادئ العلوم السلوكية.

العلاقة بين الدراسات السابقة وتأهيل القيادات التربوية

تناولت العديد من الدراسات سبل تطوير وتنمية القيادات الإدارية والمنظمات التربوية والمؤسسات التعليمية بالإضافة إلى الأدوار والمهام المنوطة بقادة النظم التربوية وطرق معالجة الصراع وغيرها من الموضوعات ذات العلاقة، ومنها على سبيل المثال لا الحصر: دراسة وارير (Warier, 1982) ودراسة هاورد (Howard, 1983) و دراسة كورك وألدريش (Kurke & Aldrich, 1983) ، ودراسة يبري (Berry, 1984) ودراسة هيوز وسنغلر (Hughes & Singler, 1985) . و دراسة كنث رايموند (Kenneth Raymond, 1988) ودراسة ليلي كوست (Lily quist, 1989) ودراسة جرين وبنتلي (Green & Bentely, 1989) ودراسة عناقرة (١٩٩٠) و دراسة الهدهود (١٩٩١) ودراسة الخضور (١٩٩٦) ودراسة موندشين (Mondschein, 1995) ودراسة حمايل (٢٠٠٣) وغيرها من الدراسات.

ويتضح من خلال الدراسات المتعددة والمتنوعة: العربية والأجنبية وغيرها من الموضوعات ذات الصلة، ما يلي:

- هناك اتفاق عام بينها حول أهمية السلوك الإداري والقيادي للقائد التربوي في تحسين المخرجات التربوية والتعليمية وتحقيق أهداف النظام التربوي.
- أشارت الدراسات إلى ضرورة الأخذ بأسس ومعايير علمية تحكم القرارات المتعلقة بعملية اختيار القادة الإداريين والتربويين، لما لها من فاعلية في رفع كفاءة النظام التربوي والتعليمي بالإضافة إلى دور الإداريين في تطوير النظم والمؤسسات والمنظمات التربوية كالمدارس والجامعات والمؤسسات التي تعنى بالتربية.
- أجمعت الدراسات السابقة على الكثير من الأبعاد والجوانب والأسس كالخبرة العملية والعلمية في مجال الإدارة، والمؤهل الأكاديمي التربوي الذي يؤهل المدير للقيام بالعمل الملقى على كاهله، والعلاقة بين المؤسسات التربوية والمجتمع المحلي، وضرورة توافر السمات القيادية في المرشح؛ لأنها العامل الأساسي الذي يساعد على توظيف وتكييف الإمكانات والقدرات العلمية والعملية لخدمة العمل التربوي.

♦ أشارت إلى أهمية التدريب والتأهيل والنمو المهني، و كذلك إلى ضرورة إدخال المرشحين في برنامج تدريبي للتدرب على معرفة القوانين والتشريعات التربوية المعمول بها، وعلى كيفية حل المشاكل التربوية المتوقعة، وصنع القرارات التربوية، وسبل الاتصال، إضافة إلى توفر المهارات الإنسانية والفنية والفكرية.

♦ بينت وجود ارتباط قوي بين درجة امتلاك القائد الإداري التربوي بشكل عام للكفايات والمهارات القيادية والإدارية والمهارات العلمية والخبرات العملية والتدريبية وبين فعالية أدائه في العمل وقدرته على الإنجاز بمستوى مرتفع.

♦ أوضحت بأن نظام القيادة الذي يتبعه القائد على ما سيكون علية المناخ التنظيمي للمؤسسة التعليمية ومدى فاعليتها ونجاحها في تحقيق أهدافها.

♦ بينت أهمية المناخ التنظيمي السائد في المؤسسات التربوية والتعليمية وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى العاملين، وتأثيره على العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة التربوية.

♦ وأظهرت العلاقة القوية بين الخصائص الشخصية، والمهنية، والأساليب القيادية والإدارية للمديرين، وبين أدائهم الإداري العام وقدرتهم على التخطيط والتنفيذ والمتابعة والإشراف واتخاذ القرارات وحل الصراعات وترتيب الأدوار وتحسين المخرجات التعليمية، والسرعة والدقة في الإنجاز، وتحسين المناخ التنظيمي، وتحفيز العاملين وزيادة دافعيتهم وتحفيزهم وفهم أدوارهم ومسؤولياتهم، وتمتين العلاقة بين النظام التربوي والمجتمع المحلي، وتحسين المدخلات التعليمية، وانعكاس ذلك إيجابيا على العملية التربوية والتعليمية، بما يساعدها على بلوغ أهدافها بسهولة ويسر.

♦ كشفت عن دور القادة الإداريين في معالجة الصراع وتطوير العاملين داخل النظم التربوية وطرق اختيارهم.

♦ بينت أن القاسم المشترك بينها هو معالجة النظم التربوية والمؤسسات التعليمية والقيادات الإدارية.

♦ تناولت الكثير من مجالات وجوانب العمل الإداري والقيادي الذي تحتاجه القيادات التربوية في عملها للوصول بالنظم التربوية إلى أهدافها المنشودة.

- ركزت على تطوير السلوك الإداري للقادة التربويين في النظم والمؤسسات العامة والخاصة، وألمحت إلى وجود نظرة مؤسسية نحو التطوير والحاجة إلى إدارات متخصصة لإدارة عملية التطوير.
- كشفت أهمية وضع أسس ومعايير تحكم اختيار قيادات تربوية للوظائف الإدارية التي تمتلك القدرة على تفعيل عمليات التخطيط والتنظيم والتنفيذ والمتابعة والإشراف والرقابة والتقييم.
- أشارت إلى المعوقات والمشاكل والتحديات التي تقف في وجه التنمية الإدارية للمؤسسات والنظم التربوية.
- أشارت بوضوح إلى أهمية وضع خطة إستراتيجية لتأهيل قادة النظم التربوية لمواجهة مستجدات العصر.

استنادا إلى ما سبق يمكن القول: بأن درجة أداء القادة الإداريين والتربويين وسلوكهم الإداري والقيادي على درجة عالية من الأهمية لتحقيق أهداف العملية التربوية بشكل خاص، وأهداف المجتمع بشكل عام، وأن الحديث عن تأهيل وإعداد القيادات التربوية لمواجهة تحديات العصر، يستحق البحث والتنقيب وبذل الجهود المضنية للوصول إلى معرفة علمية واقعية مدروسة تراعي حاجات العصر، وتشكل منطلقا أساسيا في تدعيم الموقف القيادي والإداري والنهوض بالعملية التربوية بغية تحقيق أهداف التربية النبيلة، وبالتالي تحقيق فلسفة المجتمع التربوية، وصولا إلى خلق المواطن الصالح الذي هو من أهم غايات التربية وأهدافها العليا.

الفصل الثاني

المشكلات والتحديات التي تواجه قادة النظم التربوية

الفصل الثاني

المشكلات والتحديات التي تواجه قادة النظم التربوية

أصبح من المسلم به أن كل من يرغب في جعل هذا العالم مكاناً أفضل للإنسان حاضراً ومستقبلاً، فعليه أن يبدأ بإصلاح التربية وتحسينها، وأن ينظر إلى التربية على أنها رأسمال حقيقي للمجتمع، لأن الإنسان هو رأسمال المجتمع، وهذه حقيقة لا تحتاج إلى كثير من الأدلة والبراهين؛ لأن نظرة بسيطة إلى أنظمة التعليم في العالم المتقدم، و دور مخرجاتها في عملية التنمية الشاملة الذي هو الإنسان تغني عن البيان والتوضيح، ثم إن التربية هي الوسيلة الوحيدة لنقل التراث الثقافي والمحافظة عليه، ومن خلالها نعد جيل المستقبل ونكسبه تراثه، ونغرس فيه روح المحبة والانتماء إلى الوطن، وبالتربية أيضاً نمكن الجيل الجديد من تنمية المهارات والخبرات التي يحتاجها الفرد للنمو، ويحتاجها المجتمع للتقدم والازدهار، حيث حققت التربية والتعليم نموًا اقتصاديًا في بعض الدول التي تفتقر إلى موارد طبيعية كاليابان، وحققت لبعضها الآخر الفرصة لتجاوز أزماتها الاقتصادية، كما حدث لكوريا الجنوبية وماليزيا، لذا يمكن القول أن كل إخفاق اقتصادي تجد خلفه تخلفًا في التربية والتعليم.

والناظر إلى العالم العربي والدول النامية يجدها أمامها مشكلات و تحديات كثيرة ومتنوعة في مجال التربية والتعليم، على اعتبار أن التعامل الناجح مع هذه التحديات يتطلب من نظم التربية العربية أن تهتم بأمور التخطيط وإدارة المصادر ومراجعة السياسات وتحديد البدائل وممارسة التقييم الفاعل للنظم التربوية والعاملين فيها من قادة وتابعين، **وهذه التحديات هي**: (الطويل، ١٩٩٨) .

١. المحافظة على الكيف في نظم التربية العربية وحمايتها.

٢. المحافظة على وضع نظام مالي مناسب لنظم التربية العربية.

٣. المحافظة على بعد التشاركية في إدارة نظم التربية العربية.

٤. المحافظة على استخدام أمثل لوقت المصادر البشرية وجهدها المادي.

٥. المحافظة على الاستمرارية بعد عملية التغذية الراجعة وعلى متطلبات التكيف الواعي لها، لاسيما وأن التعليم العام يمثل القاعدة في الهرم التعليمي، وحيثما كان موجودًا، كان ذلك أدعى لنهضة علمية شاملة.

والتعليم ليس خدمة تقدمها مؤسسات تربوية متخصصة فحسب! ، بل إنه ظاهرة اجتماعية لها بعدها التنموي ووظائفها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي لا تنفصل عن المجتمع وإنما تسير معه في نسق تكاملي مطرد، وكلما تقدم المجتمع تقدمت المؤسسات التعليمية فيه والعكس صحيح، فالمجتمع يؤثر في التعليم ويتأثر به، إذ إن لدى المجتمع طموحات وتطلعات مستقبلية، كما أن لديه مشكلات ومصاعب تواجهه، ويلتمس كثيرًا من الحلول والمعالجات من مؤسسات التعليم المختلفة، وفي المقابل فإن التعليم يؤثر في المجتمع عن طريق تطوير قدرات أفراده الذين يعملون وبالتالي يتطور المجتمع.

وخلاصة القول، إنَّ فالتعليم عامل مؤثر في الأفراد والأفكار وطرق الحياة، كما يؤثر في ميادين الاقتصاد والصحة والأمن، وبصورة موجزة لا يمكن للحياة المجتمعية أن تتطور دون تعليم، كما أن مستقبل التعليم متوقف على تفهم أفراد المجتمع لرسالة التعليم ودعمها ماديًا، وبشريًا، ومعنويًا.

ورغم التغير الاجتماعي الملحوظ في المجتمعات العربية، نلاحظ أن التربية العربية مازالت تتجاهل الكثير من علوم الثلث الأخير من القرن العشرين، كعلم الكمبيوتر وعلم البيئة وعلم الفضاء، وعلم السكان، وإن كانت بعض أنظمة التعليم في العالم العربي تعلن دخولها هذه المجالات، فإعلانها هذا لم يوضع موضع التطبيق الحقيقي، وبقي شعاراً فارغاً من مضمونه. ومع أن التربية العربية نجحت نجاحاً ملحوظاً في إعداد الأخصائيين من أطباء ومهندسين ومحامين، وأساتذة وغيرهم، إلاّ أن نجاحها في صقل الإنسان وخلقه، وتطوير مفاهيمه الاجتماعية والوطنية والإنسانية، وتمكينه من التعامل مع عالم معقد متغير مازال محدوداً جداً، ويتضح فشل النتاج التربوي من خلال الممارسات الاجتماعية السائدة في المجتمع، حيث أصبح الطابع العام للسلوك يزداد في سلبيته، كعدم الاكتراث بحقوق الآخرين وحرياتهم، واللامبالاة تجاه المسؤولية العامة والإنسانية، ولعل ما يؤكد وجود هذه الأزمة في التربية العربية هو مظاهر الانفصام بين السياسة التربوية والسياسة الاقتصادية

والاجتماعية المتجسدة في الواقع من خلال بطالة واسعة لدى المثقفين، ولدى أصحاب الاختصاصات التقنية أنفسهم، وما نجده في الوقت نفسه من حاجات المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية إلى الكثير من الاختصاصات التي لا يوفرها نظام التربية السائد. ومن مظاهر هذا الانفصام البارزة في الجانبين: السياسة التربوية من جانب، والسياسة الاقتصادية والاجتماعية من جانب آخر، وضعف العناية بتعليم الكبار، وضعف العناية بشتى أشكال التربية غير النظامية، رغم الدور الكبير الذي تمارسه في التنمية الاقتصادية والاجتماعية السريعة، فضلاً عن ضعف الكفاية الداخلية للنظم التربوية العربية، وارتفاع معدلات الرسوب والتسرب، وبالتالي ارتفاع كلفة التعليم.

ولعل أهم مظاهر أزمة التربية العربية، هو غياب الفلسفة التربوية الواضحة التي يقع على عاتقها نقد وتحليل وتنسيق وتوجيه العمل التربوي من جوانبه كافة، وإن عدم وضوح هذه الفلسفة في معظم البلدان العربية أدى إلى انخفاض كفاية الأنظمة التعليمية العربية، ونظرة سريعة إلى مخرجات هذه الأنظمة تدلنا على مدى الضعف والانهيار الذي وصلت إليه، وخاصة إذا ما قارنا مخرجات العملية التعليمية في بلداننا مع مخرجات العملية التربوية في دولة مثل اليابان مثلاً. فإذا كانت طبيعة الأزمة في مجتمعنا العربي والمجتمعات النامية الأخرى ناجمة عن عدم التوافق بين التربية وحاجات المجتمع التكنولوجي السريع وقيم هذا المجتمع، فإن القيم الاجتماعية في هذه المجتمعات أخذت تتداعى أمام التقدم التقني المذهل، الأمر الذي أدى إلى انفصال الجيل الجديد عن قيم مجتمعه، وأخذت التربية تلهث وتجمع أنفاسها للحاق بهذا التطور التقني السريع ومواجهة المشاكل الإنسانية والقيمية التي رافقت هذا التطور. إن هذا الذي يحدث في مجتمعاتنا، والذي يعود في مجمله إلى السياسات العامة للدول، هو الذي يدفع إلى التأكيد على ضرورة إعادة النظر في أنظمتنا التربوية، لتكون قادرة على اللحاق بالتقدم السريع للعلوم التقنية، وذلك عن طريق التربية التغيرية لا التدويمية، والتربية الإبداعية لا تربية الذاكرة، وتكريس التربية الحوارية الانفتاحية لا التربية التسلطية الانغلاقية.

و من ناحية علمية واقعية تتعذر صياغة رؤية مستقبلية لحل الأزمة ومواجهة المشكلة إلا من خلال تأهيل وتنمية القيادات التربوية بعد دراسة معمقة وشاملة لشكل الأداء القائم، لأن الحديث عن تأهيل وتطوير أداء القادة التربويين يكون حينئذ نوعًا من الترف الفكري والتعامل السطحي مع قضايا الفرد والمجتمع؛ ذلك أن الطفل

الذي نخطط اليوم لتعليمه، سيعمل ويتعامل مع الحياة بعد ربع قرن تقريبًا؛ ومن أجل أن نتبصر شيئًا عن طبيعة المستقبل الذي ينتظرنا بعد ربع قرن فلا بد أن نتعرف على معطيات الواقع القائم الثابت منها والمتغير، ونستشرف امتداداتها المستقبلية في ضوء تسارع إيقاع التطور الحضاري في مسيرة الحياة البشرية الذي ينحني صاعدًا بصورة حادة في السنوات القادمة على الأقل في مجال الماديات، فليس ما يحمله المستقبل تحديًا يسيرًا يكفي في مواجهته التطوير الجزئي والتحسين المعهودين؛ بل لا بد من الإقبال على حقائق العصر بعقول واعية رزينة، لمواجهة الثورة في حياة البشرية، والتي لا بد أن تستتبعها ثورة شاملة في التعليم. وقد يحمل المستقبل في طياته مفاجآت ضخمة على جميع المستويات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والتربوية، والمعلوماتية، يجعل من الصعب جدًا التنبؤ بحجم هذه التغيرات وسرعتها، وما ستسفر عنه نتائجها في ظل التنافس المحموم بين الدول. فالتجارب والمشاهدات تشير إلى تصاعد حدة التنافس بين الدول في ميادين مختلفة، ونتيجة لهذا التنافس المحموم، صنفت الدول فيه إلى مجتمعات يطلق عليها العالم الأول، والعالم الثاني، والعالم الثالث وغيرها من العوالم التي سوف تظهر في المستقبل القريب، وبغض النظر عن موضوعية التصنيف وصدقه ومعاييره، فإن التصنيف لسوء الحظ يعكس قوة بعض الدول في توجيه العالم والأخذ بخطامه: سياسيًا، واقتصاديًا، وعسكريًا، وثقافيًا. والمتمعن في الدول القوية يلحظ أن مصدر قوتها الأساسي هو المعلومات وأنظمة التقنية المتقدمة، وتعظيم قدرة أفرادها على المشاركة والإنتاج والخدمات وصناعة القرار. وفي ضوء هذه المتطلبات أصبحت الحاجة أكثر من أي وقت مضى إلى التريث والتوقف والتقاط الأنفاس ومحاولة تحديد موقع المجتمع العربي ودوره في منافسة المجتمعات الأخرى، فقد حذرت كثير من الدراسات والتقارير من مخاطر الركون والسكون والاكتفاء بمشاهدة المجتمعات الأخرى، وهي تحتل مواقع نشطة في اللعبة العالمية بينما ما زال البعض يكتفي بالمشاهدة والتباكي على الواقع. «وثمة تقارير وجهود بحثية ظهرت على المستوى العربي، مثل دراسة (العالم العربي سنة ٢٠٠٠) والمعدة من أنطوان زحلان وزملائه، ودراسة (استشراف مستقبل الوطن العربي) المعدة بوساطة مركز دراسات الوحدة الفلسطينية، ودراسة (المستقبلات الفلسطينية البديلة) والمقدمة من منتدى العالم الثالث بالقاهرة، ودراسة (إستراتيجية تطوير التربية الفلسطينية) والمقدمة من المنظمة الفلسطينية للتربية والثقافة والعلوم

بتونس، ودراسة اليونسكو بعنوان (تأملات في مستقبل التعليم في المنطقة الفلسطينية خلال العقدين ١٩٨١ ٢٠٠٠م)، والندوة التي عقدت بالتعاون بين منتدى الفكر العربي بعمان الأردن، ومكتب التربية العربي لدول الخليج ووزارة التربية بالبحرين بعنوان (الرؤى المستقبلية للتعليم في الوطن العربي) في الفترة من ٣ – ٥ أكتوبر ١٩٨٧م، ودراسة (إستراتيجية التربية الفلسطينية) والمعدة من المنظمة الفلسطينية للتربية والثقافة والعلوم بتونس. » وغيرها مما تناول مستقبل التعليم في العالم العربي.

ويتضح من خلال استقراء الواقع التربوي إن أهم ما تحتاجه المؤسسات التربوية، هو التغيير الجوهري في النظم التربوية، كي تصبح أكثر ملاءمة لمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والإفادة من التكنولوجيا الحديثة في هذا الشأن، وأول ما ينبغي تغييره وتطويره هو «القيادة التربوية» من منطلق أن القيادة التربوية هي الأوسع نظراً في كل الحالات، فبالرغم من التغيرات والتوسعات التي أحدثتها المؤسسات التربوية في أجهزتها الإدارية والفنية، إلا أن النمط الإداري لا يزال خاضعاً لنظام الروتين البيروقراطي المركزي، الذي يهتم بالأمور الشكلية قبل اهتمامه بجوهر العملية التربوية، ويهتم بروتين العمل أكثر من اهتمامه بنوعية النتاج التعليمي، وبعبارة مختصرة، فنحن بحاجة إلى فلسفة تربوية عربية تكون قادرة على تحديد غايات التربية وأهدافها، بحيث تنظر إلى الحاضر والواقع المجتمعي القائم بأوضاعه ومتغيراته الراهنة، وتعمل على الموازنة بين الرهان على ما هو كوني في مضامين التربية والتعليم، وبين ما ينبغي أن يظل مرتبطاً بالواقع المحلي مساهماً في بناء علاقة سليمة معه، وذلك عبر تدعيم مواطنة إنسانية منفتحة واعية من جهة، ومتفاعلة مع المتغيرات المعرفية والقيمية والحضارية للنظام العالمي القائم من جهة أخرى.

وانطلاقا من الدور الرئيس الذي يلعبه القادة الإداريون في النظم التربوية والمؤسسات التعليمية خصوصا فيما يتعلق بالأداء الإداري والقيادي الذي يمارسونه داخل هذه النظم من جهة، وتماشيا مع حركة التغيير والتطوير والتجديد التي تحتاجها النظم التربوية من جهة أخرى، فقد أصبح لزاما على الباحثين أن يأخذوا بعين الاعتبار الكيفية التي يمكن بها رسم واستشراف سياسات وخطط وبرامج واضحة، يرافقها أداء متميز يساعد القادة التربويين على إدارة المؤسسات التربوية والنظم التعليمية بصورة تنسجم مع الأصالة والمعاصرة، وصولا إلى تحقيق الأهداف المرجوة بأقل جهد وتكلفة.

ولأهمية الأداء الإداري في عملية إنجاز وتحقيق الأهداف المرسومة والغايات المرجوة فقد برزت العديد من الأفكار والاتجاهات والعالمية، وظهر الكثير من المفكرين الذين نادوا بضرورة الأخذ بمعيار الأداء الإداري داخل النظم الإدارية والتربوية كإحدى المدخلات التي يحتاجها النظام وصولا إلى مخرجاته التي يعمل على تحقيقها والوصول إليها عند وضعه لخططه التطويرية وبرامجه الإصلاحية. (Fox and Miller. 1995).

وكل ما سبقت الإشارة إليه يؤكد بوضوح بأن هناك العديد من المشاكل والتحديات والمعوقات التي تواجهه النظم التربوية والتعليمة على كافة المستويات والصعد، ولعل أهم هذه التحديات ما يتعلق بالتحديات التربوية والإدارية التي تواجه القيادات التربوية العربية والتي تتطلب حلولا جذرية ومستمرة حتى لا تترك أثرا سلبيا على مجمل النظام التربوي والإداري، **ويمكن تقسيم هذه المشكلات إلى ثلاثة أقسام**:

- **الأول**: المشكلات التربوية التي تواجه عملية التعليم.
- **الثاني**: المشكلات الإدارية التي تواجه القيادات التربوية.
- **الثالث**: التحديات العالمية التي تواجه المنظمات التربوية والمؤسسات التعليمية.

أولا: المشكلات التربوية

قبل التوجه إلى محاولة تحديد رؤية مستقبلية تقود إلى إصلاح التعليم وتطوره فهناك حاجة إلى وقفة نلقي فيها نظرة نحو المشكلات التي تواجه العملية التعليمية بغرض تلمسها وتشخيصها ووضع الإستراتيجيات والحلول المناسبة للتغلب عليها في إطار الرؤية التشاركية.

فالتعليم في كثير من دول العالم العربي يواجه الكثير من المشاكل التي تحول دون تحقيق أهداف الخطط التربوية المرسومة، ومن المتوقع أن تكون هذه المشاكل التي تواجهها العملية التعليمية ذات طبيعة خاصة أيضًا. ويكشف التحليل العميق للواقع التربوي أنه يمر بأزمة بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى، أزمة تنسحب تداعياتها على جميع الجوانب الحياتية دون استثناء، فالسياسات التعليمية والبرامج والمناهج

لم تحقق الأهداف المرجوة بمستوى الطموح المتزايد، وهناك معاناة من عدم الكفاية الداخلية والخارجية في التعليم، وينبغي عند استعراض بعض المشاكل التربوية الحاضرة وبعض التحديات العالمية أن تتجه البصيرة إلى حجم الكارثة المستقبلية جراء تفاقم هذه المشكلات، ما لم يُعَد النظر بطريقة التفكير والخطط ونوعية الأدوات، وطبيعة علاقات المؤسسات التربوية بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى. **ومن المشاكل التي تواجه النظم التربوية العربية ما يأتي**:

- **أولا**: ارتفاع كلفة التعليم: نتيجة للزيادة الكبيرة في الطلب على التعليم، ونظرًا لكون الخطط التنموية الحالية، قد أكدت أهمية إتاحة فرصة التعلم لكافة المواطنين، فقد اتبعت المؤسسات التعليمية سياسة التوسع الكمي في أعداد المؤسسات التعليمية للوصول إلى طالب الخدمة في موقعه، وأدت هذه السياسة إلى وجود عدد كبير من المدارس والجامعات والمؤسسات المزودة بالمدرسين والمدرسات لتدريس التخصصات المختلفة للطلاب والطالبات خاصة في المناطق النائية، مما زاد من حجم الإنفاق الجاري على التعليم، وبشكل خاص على التعليم العام، و ينعكس هذا بدوره على القيادات التربوية والأجهزة الإدارية من خلال حاجاتها إلى بذل جهود خاصة من أجل وضع الخطط اللازمة للحد من البطالة بين الخريجين، وتلبية احتياجات سوق العمل، واستثمار الطاقات البشرية في خطط تنموية تعود بالنفع على المجتمع والدولة من جهة، وللحفاظ على العقول في البقاء وعدم الهجرة إلى الخارج ليعود نفعها على الوطن والمواطن.

- **ثانيا**: سوق العمل ومخرجات التعليم: أدت الزيادة الكبيرة في أعداد الخريجين الراغبين في دخول سوق العمل، وانحسار هذا السوق بشكل كبير إلى بروز ظاهرة البطالة عند الأيدي العاملة، وعلى الرغم من تعدد الأسباب التي تقف وراء هذه الظاهرة الخطيرة، إلا أن السبب في ذلك يعود إلى اهتمام المؤسسات التعليمية بالجوانب النظرية أكثر من اهتمامها بالجوانب العلمية التطبيقية، مما أدى إلى عجز تلك المؤسسات عن تزويد خريجيها بالحد الأدنى المقبول من المهارات المطلوبة لشغل الفرص المتاحة في سوق العمل. واستشعارًا لذلك، فقد وضعت العديد من الخطط للنظر في مكونات المناهج التعليمية كإجراء ضروري لتحقيق المواءمة المنشودة بين مخرجات التعليم ومتطلبات التنمية، ومن هذا المنطلق يمكن القول بأن الخلل في سوق العمل يفرض واقعًا جديدًا يلزم معه قيام المؤسسات التعليمية بإعادة النظر في الأسلوب والمنهج

التعليمي حتى تتمكن من إكساب خريجيها مهارة مهنية وفنية تمكنهم من الالتحاق بفرص العمل المتاحة وتساعدهم على مواجهة حدة المنافسة التي يفرضها سوق العمل الداخلي والخارجي.

- **ثالثا**: عدم كفاية التمويل المخصص للمؤسسات التعليمية: فعلى الرغم من الزيادة الكبيرة في الميزانيات المخصصة للنظم التربوية، فلا تزال المؤسسات التعليمية تشتكي من عدم كفاية التمويل الحكومي لتوفير العناصر الرئيسة للبيئة التعليمية. ولعل من أبرز مؤشرات عدم كفاية التمويل لتحقيق الأغراض التعليمية الرئيسة، استمرار الاعتماد على الأبنية المستأجرة كمقر لتقديم الخدمة التعليمية، وتدني رواتب الموظفين العاملين في المؤسسات التعليمية المختلفة. ومما لاشك فيه أن المباني المستأجرة تفتقد إلى المقومات الرئيسة التي يتطلبها تقديم خدمة تعليمية متميزة، مما يحول دون تحقيق الأهداف التربوية للعملية التعليمية. ومن مؤشرات عدم كفاية التمويل افتقار المؤسسات التعليمية إلى التقنيات التعليمية المناسبة. وما لاشك فيه أن افتقار البيئة التعليمية إلى المبنى المناسب، ووسيلة التعليم الملائمة وتدني رواتب الموظفين، يحول دون الوفاء بمتطلبات الرسالة التربوية، مما يقتضي ضرورة العمل من أجل القضاء على سلبيات عدم كفاية التمويل من خلال البحث عن مصادر تمويل إضافية ومن خلال التوسع في إشراك القطاع الخاص في مجال تقديم الخدمة التعليمية. (إبراهيم، ٢٠٠٢)

- **رابعا**: زيادة معدلات النمو السكاني: يشهد العالم العربي حاليا انفجارا سكانيا هائلا. وهذا يتطلب ضرورة تلبية مطالب السكان وإشباع حاجات الأفراد مما يشكل ضغطا كبيرا على المنظمات، وخاصة المنظمات الخدمية من مؤسسات تعليمية ورعاية صحية واجتماعية وغيرها. (العميان، ٢٠٠٢، ص ٤٠٩).

وأدت زيادة معدلات النمو السكاني إلى زيادة مضطردة في الطلب على التعليم العام بشكل خاص، وعلى التعليم بكافة مستوياته المختلفة بشكل عام. وتوافقاً مع هذه الزيادة الكبيرة في عدد السكان، ازداد عدد الطلبة في جميع مراحل التعليم المدرسي والجامعي والتعليم العالي، ونتيجة لهذه الزيادة الكبيرة في أعدادهم،

فقد انعكس ذلك على زيادة كبيرة في أعداد المدرسين والمدرسات، وأساتذة الجامعات.

ومما سبق يمكن القول: بأنه نتيجة لكون العلاقة بين معدلات النمو السكاني ومعدل الطلب على التعليم علاقة طردية، ونتيجة للتوقعات التي تشير إلى حدوث زيادة كبيرة في أعداد السكان، فإن من أهم التحديات التي ستواجه صانعي القرار في المؤسسات التعليمية هو كيفية تأمين المتطلبات المالية والإدارية والتعليمية اللازمة لمواجهة الطلب المتنامي على التعليم العام بما يضمن لهذه المؤسسات أن تبقى قادرة على تحقيق أهدافها، وتوصيل رسالتها ومواجهة متطلبات العصر على مختلف الجوانب والصعد.

- **خامسا**: التغيرات في المناخ الأسري: لم تعد الأسرة تحتفظ ببنائها النمطي التقليدي القائم على وجود أسرة ممتدة، بل أصبحت في السنوات الأخيرة نموذجًا مختلفًا لما كانت عليه في السابق. وتشير الوقائع إلى انخفاض مستوى أدائها التربوي لعدة عوامل من أبرزها انشغال الوالدين أو أحدهم، وضعف أدائهما التربوي، ولذا تشكل الأسرة بشكلها الحديث تحديًا تربويًا يستلزم تفعيل دور التربية كمؤثر أساسي في محيط الأسرة. **ولعل من أبرز المشكلات التي يجب على التربية أن تعيها في ظل تغيرات المناخ الأسري ما يلي**:

١. مشكلة تفعيل التربية وأهميتها إعلامياً، واستغلال الوسائل التقنية الحديثة والانتقال إلى المحيط الأسري من خلال برامج تقنية موجهة.

٢. مشكلة تفعيل الإيمان بدور التربية كمؤثر في البناء الأسري.

٣. مشكلة نقل التربية كعناصر جامدة تفتقد إلى الإثارة والتشويق إلى عناصر جذابة تستهوي الأفراد نحو التواصل والتقارب معها.

٤. مشكلة التربية في مواجهة التغيرات السريعة التي تحدث في الأسرة والتي دائمًا لا يواكبها نفس الدرجة من التغيير في المجال التربوي مما يوسع الهوة بين التربية والأسرة في المحيط الاجتماعي.

وعبر هذه المشكلات يتضح أن درجة التغير في المناخ الأسري، إذا لم يواكبها إدراك واهتمام في المجال التربوي، فستصبح التربية غير قادرة على تفعيل دورها التأثيري اجتماعيًا، وبذلك يصبح مصدر التلقي الأسري محصورًا فيما تقدمه العناصر الأخرى التي وجدت طريقها للتأثير في البناء الأسري كالتأثير الإعلامي وتأثير الوسائل التكنولوجية الحديثة.

- **سادسا**: مناهج التعليم: تعاني مناهج التعليم من ضعف الاهتمام بجوانب النمو الجسمي، والعقلي، والانفعالي، والاجتماعي بل إنها تعاني الضعف حتى في الجانب المعرفي؛ فهي تركز على مستويات عقلية متدنية، سيما وأن على مناهج التعليم أن تتناول جوانب النمو كلها بالرعاية والتعهد، بتوازن وشمولية، ودون إخلال كلي أو جزئي بأحدها، في سبيل إعداد شمولي للمتعلمين.

- **سابعا**: برامج النمو المهني والتدريبي للعاملين في الحقل التربوي: إن تسارع النمو المعرفي والمهاري بالإضافة إلى التغيرات التكنولوجية والمعلوماتية التربوية تحتم درجة من السرعة في الاتجاه نحو التغيير في عمليات تدريب العاملين، لتحقيق النمو المهاري والأدائي لتتوافق مع متطلبات النمو العالمي في المجالات المعرفية والمهنية. ولما كان العاملون هم الأدوات الفاعلة لتحقيق البناء التربوي فإن تحديات تدريبهم، والوصول بهم إلى المستوى المنتظر يظل هاجسًا تربويًا ينبغي تحقيقه من خلال توفير البرامج التدريبية القادرة على تقديم المهارات الأساسية لهم. ونظرًا للأعداد الهائلة من العاملين فإن عمليات التدريب الفردي مكلفة اقتصاديًا وزمنيًا. ومن المؤكد أن أنجح الأساليب لمواجهة تحدي تزايد أعداد العاملين هو الوصول إلى وسائل تدريبية تقوم على استغلال الوسائل التكنولوجية لتنمية المهارات الفردية لديهم.

- **ثامنا**: برامج التدريب المستمر للقادة الإداريين والتربويين: بالنظر إلى حساسية دور الإداريين وخاصة القادة التربويون منهم، فلا بد من العناية بتطويرهم وإعدادهم، وهنا لابد من التساؤل عن كيفية تطوير القادة الإداريين وبنائهم؟ هل يتم بناؤهم عبر سبل التدريب أم عبر سبل التربية أم عبر السبيلين معا؟ . والتدريب يعني تعلم مجموعة من سلوكات مبرمجة على أساس أن الأعمال يمكن أن تحدد بدقة، كما يمكن تجزئتها وتحليلها والتعرف على الطريقة المثلى للتعامل معها. أما التربية فتعني بالمقابل تطوير القدرة على ممارسة عمليات محاكمة عقلية ناضجة بدلا من الاكتفاء بمجرد طرح مجموعة من الحقائق المتتابعة، وهي عملية فهم وتفسير للمعرفة تُطور لدى الفرد ذهنا وفكرا يقوم على المنطق وتعقل الأمور والبحث عن العلاقة بين المتغيرات، مما يقود إلى فهم الظواهر والتعامل الفاعل معها. (الطويل، ١٩٩٩) .

وهذا يشير إلى أن التأهيل الإداري والقيادي يقوم على التربية بدلا من مجرد اعتماده على التدريب فقط، كما يقول (Cameron, 1997)؛ لأن الكثير مما يمارسه الإداري يمكن أن يخضع للتدريس، والقليل مما يمارسه يخضع للتدريب، وهذا يشير إلى أنه يمكن التدريس عن الإدارة، ولكن لا يمكن تدريس الإدارة، كما أنه من الممكن تدريس ما يعمله الإداريون ولكن مجرد التدريس لن يمكّن الإداري بالضرورة من ممارسة ما عمله الإداريون الآخرون.

وحل هذه المشكلات ومواجهة تلك التحديات يعتمد على ما يتمتع به رجل الإدارة التعليمية من مهارات إدارية كما يرى (أبو جاموس، ١٩٩٢) . والمقصود بالمهارة أداء العمل بسرعة ودقة، وهي بهذه المعنى تختلف عن القدرة التي تعني إمكانية أداء العمل بصرف النظر عن السرعة والدقة في الأداء. وهذا يعني أن المهارة قدرة فائقة ومتطورة والفرق بينهما في الدرجة لا في النوع، وتتميز المهارة بأنها مكتسبة ونامية، أي يكتسبها الإنسان من خلال خبراته وتجاربه عبر سبل التدريب والممارسة.

- **تاسعا**: إدخال الحاسب الآلي والانترنت بشكل جاد في العملية التعليمية: إن أحد المجالات التي تحظى بالاهتمام البالغ عند صانعي القرار في جميع أنحاء العالم اليوم هي الثورة التكنولوجية التي حدثت في السنوات الأخيرة، والتي لا تزال في زخم تطورها في مجال تقنية المعلومات ومعالجتها، ويعد الحاسب الآلي والإنترنت من أبرز مستحدثات الثورة التكنولوجية التي أنتجتها التقنية في القرن العشرين، والتي أصبحت جزءاً أساسياً لا يتجزأ من خطط الدول الإستراتيجية والتنفيذية الناجحة.

فقد عاش العالم تطورات متلاحقة في هذا القرن قادت إلى إنجازات عديدة ومختلفة، وبالرغم من حداثة هذه التقنية (تقنية الحاسب) غير أن ظهورها في ساحة التقنية المعاصرة فرض الكثير من المتغيرات في جميع نواحي الحياة المعرفية والعلمية، حتى أصبحت بصمة الحاسب واضحة المعالم في جميع الميادين، لما تمثله من أداة فعالة لها آثارها في استقبال المعلومات وتخزينها وتنظيمها والقيام بجميع العمليات التي تستتبع معالجة المعلومات وتحليلها، وبسبب اتساع نطاق استخدام الحاسب الآلي ومميزاته فقد أخذ يشمل المجالات العلمية والتربوية والاقتصادية والطبية وغيرها من المجالات. وتعتبر الزيادة الهائلة في حجم المعلومات المتداولة

والتطور العلمي والتقني السريع في الحاسب الآلي من أهم العوامل التي وضعت الكثير من المشكلات أمام التربويين لإعداد العاملين لاستيعاب متطلبات هذا التطور لما يتطلبه هذا التطور من تغيرات في النشاط البشري ودور الإنسان في الإنتاج، وهذا يحتم استخدام قدرات الإنسان الابتكارية والإبداعية بدرجة كبيرة، بمعنى تأهيل الإنسان لمواجهة المستقبل، وزيادة قدرته على الإنتاج وهذه مهمة المؤسسات التربوية في المجتمع. ويعد الحاسب الآلي من الوسائل التكنولوجية الفعالة التي إذا استخدمت استخداماً فعالاً في مجال التعليم، أمكن تحقيق الكثير من الأهداف التربوية، مثل التعلم الإتقاني والتعلم الذاتي والتعلم الفردي والتعلم المدمج و التعليم الافتراضي.

وبما أن العصر يتطور بسرعة مذهلة وتنفجر فيه المعلومات وتتجدد في كل يوم، ولم تعد العملية التعليمية تتحمل الأسلوب التقليدي الذي تسير عليه المؤسسات التعليمية، حيث ما تزال أساليب المحاضرة الجافة المملة، والكتاب المقرر، والاختبار المكرر، هو الطريق السائد للتحصيل العلمي والتعزيز الفهمي والتأكد من الحفظ والاسترجاع.

وحرصاً على النهوض بالعملية التعليمية والخروج بها من إطارها التقليدي، أولت معظم وزارات التربية في أكثر دول العالم (إن لم تكن كلها) جل اهتمامها في وضع الإستراتيجيات الخاصة باستخدام الحاسب الآلي وتقنية المعلومات في تعليم وتدريب وتأهيل العاملين في المجال التربوي على مناهج الحاسب وكيفية تحقيق أكبر استفادة من استخدام هذه التقنية مادة ووسيلة، لما لهذا النوع من التعليم من أهمية بارزة على تربية أجيال المستقبل. وهذا ما يضع القيادات التربوية أمام مشكلة كبرى تحتاج منهم إلى حل سريع كي يضمنوا لمؤسساتهم وتابعيهم القدرة على الاستخدام الأمثل لهذه التقنية العصرية الهامة.

- **عاشرا**: المركزية في اتخاذ القرارات التربوية: من المسلمات التربوية الثابتة أن المركزية في اتخاذ القرارات التربوية تشكل عائقًا أكيدًا أمام تطور العملية التربوية. حيث يساهم اتخاذ القرارات مركزيًا في تقليص مشاركة العاملين في المجال التربوي. إذ أضحى من المعروف أن مركزية القرارات تساهم في عدم تطبيق القرارات التربوية بشكلها المتوقع، وذلك بسبب الكثير من المعوقات التطبيقية على مستوى الإدارة التعليمية التي لم يتم مراعاة ظروفها البيئية ومحيطها الاجتماعي

عند صياغة القرارات التربوية. وعلى الرغم من كون التحول من المركزية إلى اللامركزية فكرة أساسية في النمط التربوي القائم، إلا أنها ما زالت تصطدم بالكثير من العوائق الإدارية والفنية التي يأتي في مقدمتها الشكل العام للهيكل التنظيمي في الإدارة التربوية العليا بالإضافة إلى ندرة الإحصاءات والمعلومات المستقاة من واقع الإدارات التربوية والتعليمية.

وعلى الرغم من أن المشكلات سالفة الذكر تحتل أهمية كبرى بوصفها مشاكل تواجه النظم التربوية وقادتها إلا أنها ليست الكل وإنما تمثل بعضا من المشكلات، حيث أضاف (مطاوع، ٢٠٠٢) بعض التحديات التي يجب على التعليم العربي بوصفه إحدى الأدوات الهامة في بناء المواطن العربي القادر على مواجهة المستقبل أن يعي دوره في فهمها ومواجهتها، **وهذه التحديات هي**:

١. تحدي الثورة التكنولوجية الثالثة.
٢. تحدي ثورة المعلومات والانفجار المعرفي.
٣. تحدي ثورة الديمقراطية الثانية.
٤. تحدي التكتلات الاقتصادية الجديدة.

ثانيا: المشكلات الإدارية

تتطلب عملية تطوير النظم التربوية والمؤسسات التعليمية والعاملين فيها، إعادة النظر في المدخلات والخطط والأهداف والسياسات التربوية والعمليات الإجرائية وصولا إلى مخرجات تربوية قادرة على مجاراة العصر والواقع بصورة منسجمة ومتفقة مع غايات المجتمع العربي وأهدافه وتطلعاته وثقافته وتراثه. إلا أن البداية تكمن في تحديد الواقع الإداري والتربوي وإدارة عملية التحول وفق خطط وبرامج وسياسات واتجاهات عالمية معاصرة تأخذ في الحسبان كل المستجدات الإدارية التي تحتاجها النظم التربوية في العقود القادمة من القرن الحالي للمحافظة على صحة النظام وبيئته ومخرجاته التعليمية الهادفة، مع ضرورة القيام بعملية التطوير في ضوء اتجاهات عالمية معاصرة أو أراء الخبراء أو كليهما في الكيفية التي ينبغي أن يكون عليها تأهيل القيادات التربوية التي تقوم بقيادة عملية التطوير. و هناك العديد من الاتجاهات والأدبيات العلمية التي يمكن الاستناد عليها وتوظيفها في عمليات تطوير الأداء الإداري وتأهيل القادة لمواجهة مستجدات العصر من جهة،

وتطوير الممارسات الإدارية من جهة أخرى لمعالجة المشكلات والتصدي للتحديات وتحليل السياسات وإدارة التغيير وغيرها من موضوعات الإدارة، ما يؤدي في النهاية إلى تحقيق الأهداف المبتغاة.

وبنظرة متأنية متفحصة إلى الدول النامية، نجد أن هناك العديد من المشاكل التي تواجهها الإدارة التربوية، والتي تحول دون استطاعة القيادات التربوية القيام بدورها القيادي استنادا إلى مخرجاتها الضعيفة، إضافة إلى عدم قدرتها على حل المشاكل المعقدة التي تواجهها في ظل مراحل التغيير والتطوير التي تشهدها الأجهزة الإدارية في هذه الدول. كنعان، ١٩٩٩)

ويمكن تصنيف المشكلات التي تواجهها الأجهزة الإدارية من خلال قراءة الواقع الإداري إلى ثلاث فئات:

- **الفئة الأولى**: مشكلات يستدل عليها من خلال أسبابها، وفي هذه الحالة تكون المشكلة ظاهرة للعيان بينما أسباب نشوئها مستترة بعض الشيء. **ومن هذه المشاكل ما يلي**:

١. المركزية في اتخاذ القرارات.
٢. ضعف استكمال المعلومات اللازمة لإنهاء الإجراءات.
٣. نقص الخبرة الإدارية عند بعض المديرين.
٤. نقص الخبرة الفنية عند بعض العاملين.
٥. قلة وجود أدلة لإجراءات العمل.
٦. ضعف قدرة بعض الرؤساء المباشرين على اتخاذ القرارات.
٧. نقص الاعتمادات المالية لأغراض التدريب.
٨. ضعف استخدام التقنية الحديثة في إنجاز العمل.
٩. الافتقار لوجود بيئة عمل مناسبة.
١٠. ضعف تصميم بعض المكاتب لأداء بعض الوظائف.
١١. تكليف بعض الموظفين القيام بأعمال في غير مجال تخصصاتهم.

١٢. ضعف التنسيق بين الأجهزة والدوائر ذات العلاقة.

١٣. سوء توزيع العمل بين الموظفين.

١٤. ضعف المتابعة الإدارية في بعض الأجهزة والدوائر.

١٥. سوء تنظيم الأرشيف والمحفوظات والوثائق في بعض الأجهزة والدوائر.

١٦. صعوبة تحديث الأنظمة بما يتفق مع مستجدات العمل.

- **الفئة الثانية**: مشكلات يستدل عليها من خلال أعراضها، وفي هذه الحالة تكون المشكلة غير ظاهرة للعيان، لكنها تتشكل أمام أعين المراقبين. **ومن الأعراض الدالة على وجودها ما يلي**:

١. الإكثار من استخدام التوجيهات الشفوية في العمل، حيث أن في الكتابة توثيقا وتحديدا للمسؤولية.

٢. زيادة الضغوط التي تواجه العاملين، حيث أن لدى الموظف تعليمات مكتوبة لمتطلبات الإجراء، وفي نفس الوقت لديه توجيهات شفوية بالتغاضي عن بعض المتطلبات لبعض الأشخاص، مما يوقع اللوم على الموظف في النهاية.

- **الفئة الثالثة**: مشكلات يستدل عليها من خلال آثارها، وفي هذه الحالة تكون المشكلة مستترة بعض الشيء لكن آثارها واضحة كحال الأرض بعد هطول المطر. **ومن الآثار التي تدل عليها ما يلي**:

١. ضعف التزام المرؤوسين بالتعليمات.

٢. اختلاف تطبيق التعليمات والأنظمة باختلاف الأشخاص الذين تطبق عليهم.

٣. ضعف عمليات التدقيق والرقابة.

٤. تحايل بعض الموظفين على الأنظمة والتعليمات المتعلقة بالإجراءات.

٥. كثرة شكاوى المستفيدين من خدمات الجهاز التربوي.

٦. تفشي ظاهرة الواسطة والمحسوبية.

٧. عدم صحة المسار التي تمر به عملية الإجراءات ذاتها.

ويتضح مما سبق أن وجود مثل هذه المشاكل التي تواجه النظم الإدارية والتربوية ينعكس سلبا على الأجهزة الإدارية والأداء الإداري للقادة التربويين بصور شتى **يمكن إجمالها فيما يلي**:

♦ قصور في درجة وضوح الهدف العام، والأهداف الفرعية، والاختصاصات والمهام للجهاز الإداري التربوي من قبل بعض العاملين فيه.

♦ صعوبة مواكبة التنظيم الفعلي للجهاز التربوي مع التنظيم الرسمي له. حيث إن التنظيم الفعلي حركي، والتنظيم الرسمي ساكن نسبيا، كأن يتم حذف بعض المهام أو إضافة مهام جديدة، دون أن يظهر ذلك في الهيكل التنظيمي، أو الدليل التنظيمي.

♦ قصور في درجة مناسبة الارتباط التنظيمي لبعض الإدارات، أو الأقسام داخل الجهاز الإداري التربوي الواحد، حيث تغلب الثقة في قائد إداري معين مع عدم وجود مبرر تنظيمي للارتباط.

♦ قصور في درجة مناسبة الحجم التنظيمي سواء أكان إدارة عامة، أم إدارة قسم، أم إدارة شعبة.

♦ التباعد بين قمة الهيكل وقاعدته، حيث تتجاوز المسافة خمسة مستويات.

♦ قصور في درجة ملاءمة التقسيمات التنظيمية للوحدات الإدارية. وذلك ناتج عن وجود إدارات أو أقسام تتفرع عن الوحدة. وربما تحتاج إلى دمج مع بعض الأقسام في الإدارة نفسها، أو مع إدارات أخرى.

♦ قصور في دلالة مسميات الوحدات الإدارية على طبيعة النشاط التي تقوم به.

♦ عدم وجود تجانس أحيانا بين مسميات الوظائف الرئيسية مع مسميات الوحدات الإدارية التابعة لها.

♦ قلة في الصلاحيات الممنوحة من قبل الإدارة العليا للتنفيذيين، مما يدفعهم إلى منح أنفسهم صلاحيات غير شرعية.

♦ قصور في درجة الإشراف والتمكن، من حيث عدم مراعاة عدد المرؤوسين الذين يشرف عليهم مشرف بشكل مباشر.

♦ وجود قدر من الازدواجية والتداخل في مهام الوحدات الإدارية.

- قصور في درجة التنسيق بين الوحدات الإدارية التي يجب الاتصال والتنسيق فيما بينها داخل أو خارج الجهاز التربوي.
- عدم توافر دليل الإجراءات في بعض الدوائر بشكل يسهل الاستفادة منه.
- عدم توافر الدليل التنظيمي في بعض الدوائر بشكل يسهل الاستفادة منه.
- تقادم بعض الأنظمة واللوائح بسبب الخطوات المعقدة لتعديل وتطوير الأنظمة واللوائح مما يعيق إحداث التغيير اللازم لتطوير العمل.
- عدم ملاءمة نظم المعلومات التي قد يحتاج إليها الموظف في عمله والاعتماد على المشافهة في بعض الأحيان.
- غياب جو المرح والتسلية، والتمسك بالأنماط المألوفة وغياب القدر اللازم من الحرية في التصرف.
- ارتفاع نسبة الدوران الوظيفي وتبادل المواقع الوظيفية بين العاملين، الأمر الذي يمثل تهديدا مستمرا لكفاءة الجهاز وتراكم الخبرات وضعف الحوافز الوظيفية.
- وجود نسبة عالية من المراجعين الذين لم يرضوا بأداء الإداريين في إنجاز الخدمات التي يحتاجون إليها ويعتبرونها حقا من حقوقهم.
- التضخم في أعداد فئة المديرين على حساب شاغلي الوظائف الفنية.

وانطلاقا مما سلف يمكن القول بأن وجود مثل هذه المشاكل والمعوقات يستدعي البحث عن حلول مدروسة ومعمقة، كي تكون قادرة على وضع إستراتيجيات محددة تخدم النظم الإدارية في قادم الأيام مع الإشارة إلى أن هذه المشكلات الإدارية في مجملها بحاجة ماسة إلى إدارة تربوية واعية وقيادة تربوية مستنيرة قادرة بسلوكها الإداري المبدع والرشيد على التصدي لها ومعالجتها وإعادتها إلى مسارها الصحيح والهادف واستبدال كل العناصر السلبية بأخرى ايجابية مؤهلة لتحقيق غايات النظام التربوي وأهدافه وتطلعاته. ولا يمكن لهذا أن يتم دون الأخذ بعين الاعتبار الإعداد الجاد والتأهيل النوعي للقائد التربوي المتميز بالقدرة على الإدارة وفق المنهج الإداري الحديث ومسلحا بالمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات والأساليب والسلوكيات الإدارية الناجحة.

وظهر بالإضافة إلى ما سبق العديد من الاتجاهات العالمية التي تبدو جوهرية في الوقت الحالي بحيث يتوقع استمرار تأثيرها على المنظمات في المستقبل، **ويتعين على الإداريين الانتباه لها كونها تشكل تحديا لقادة النظم التربوية وإداراتها و أهمها**:

١. «ضخامة حجم المنظمات.

٢. التسارع في تطبيق اللامركزية وتراجع المركزية الإدارية.

٣. الإدارة الجماعية وفقدان المبادأة الفردية.

٤. المنظمة المستطيلة حيث يتوقع تفلطح الهياكل التنظيمية وتراجع الهياكل الهرمية.

٥. التغيرات في طبيعة القوة العاملة.

٦. تأثر البيئة الاجتماعية بالعوامل الخارجية.

٧. ازدياد قوة تأثير النقابات العمالية الضاغطة.

٨. التدخل الحكومي من منطلق مبدأ سيادة الدولة على المنظمات والعاملين. (Richard: Evan, 1999).

ثالثا: **التحديات العالمية ومنها**:

- **أولا**: **تحديات العولمة التربوية**

تواجه الأمة العربية و الإسلامية اليوم أكثر من أي وقت مضى الكثير من التحديات والعقبات التي تحاول أن تدفع بها بعيدا عن أداء دورها في العطاء القيمي والثقافي، وتحول دون تحقيق رسالتها الخالدة ومشروعها الحضاري ذي الأبعاد الإنسانية والإسلامية والعربية، وتزداد هذه التحديات في ظل الهيمنة والقطب الواحد الذي ما انفك يحاول النيل من الإسلام حضارة ودولة وتربية وتعليما في ظل مفهوم العولمة على مختلف أنواعها.

والمتأمل في الواقع التربوي العربي والإسلامي يجد أن التحديات التي تواجه النظم التربوية راجعة إلى نوعين من التحديات: خارجية وداخلية، فالخارجية تتمثل في الضغوط والتدخلات الخارجية التي تحاول طمس الهوية الإسلامية

وتذويبها، وتشويه الشخصية الإسلامية بالتطرف والجمود والتخلف، أو التدخل السافر في صياغة أهداف ومناهج إعداد هذه الشخصية، إلى جانب استهدافها قيم الأمة لهز منظومة القيم والأخلاق مما دعا التربويين إلى دق نواقيس الخطر والدعوة إلى مؤتمرات تربوية أهلية عامة لمناقشة تداعيات هذا الخطر حاضرا ومستقبلا، ومنها ما يتمثل بالتحديات الداخلية التي تتعلق بالعملية التعلمية التعليمية نفسها لمواجهة تداعيات العولمة وانعكاساتها، مثل جودة التعليم والمعلم القدوة، ومنها غياب دور المجتمع المساند أو عزوف الطلبة عن التعليم أو انعدام الدافعية، ومنها ما يتعلق بنوعية التعليم، وأزمة المؤسسة التعليمية الحديثة بربط الطالب بعالمه المعاصر أكثر من عالم الفضيلة والقيم، ومنها تخلف النظم التعليمية وطرق التقويم. (عمار، ٢٠٠٤، ص١١٤) .

وتتعدد هذه التحديات في صور شتى أهمها:

١. *تحدي الانفتاح*: فتطور سبل الاتصال والتواصل جعلت الانفتاح أمرا حتميا، وأن التردد في مواجهة ذلك يحتوي على كثير من المخاطر والأضرار التي قد تنجم عن التمادي في الانغلاق والتقوقع والانكفاء على الذات.

٢. *تحدي تجاوز أمراض البيروقراطية*: فمع أن البيروقراطية في جوهرها نظام مثالي لا غنى للإنسانية عنه، يتجاوز في فلسفته تحيز البيروقراطيين وتعصبهم وأمراضهم، إلا أن هذا النوع من التنظيم قد يعاني من خطر إنهماك بعض الإداريين البيروقراطيين في سلوكيات تتمحور حول تحقيق مصالحهم الذاتية الآنية، وهو أمر قد يشكل حجر عثرة أمام الإفادة من التوجه نحو متطلبات العولمة ومعطياتها.

٣. *تحدي المأسسة*: من خلال وجود نظم تعيش مأسسة راسخة وملتزمة بقواعد وأخلاقيات أداء سليمة تمكنها من اتخاذ قراراتها وتفعيلها ضمن منطلقات من الإحساس بالأمن الوظيفي لجميع العاملين، ومراعاة اعتماد سبل المشاركة والحوار، وتنمية مفاهيم المساءلة الذاتية والعامة، وزيادة الشفافية في النظم الاجتماعية، وتدعيم آليات الرقابة والضبط فيها ضمانا لسلامة التفاعل مع معطيات التجارب الإنسانية العالمية.

٤. *تحدي التربية الموازية*: بسبب الانفجار المعرفي الذي يعيشه العالم اليوم، وعدم قدرة المؤسسة التعليمية على توفير متطلبات التعليم المختلفة للجميع، مما يستدعي

اللجوء إلى هذا النمط من التعليم الذي يتيح فرصا لجعل عمليتي التعلم والتعليم أمرا ذاتيا يستجيب للحاجات الفردية المتفاوتة والمتباينة بين الأفراد.

٥. *تحدي الحرية الأكاديمية*: بسبب السعي الدائم في عالم اليوم نحو التوجه للحرية والتحرر والاستقلالية والبعد عن التبعية والاستعباد والخضوع للآخرين، دون إدراك لكنهها ومضامينها الحقيقية كالمسؤولية، والمساءلة، والأمانة، والإخلاص، والديمقراطية. (George, 1996. P. 262- 296).

مفهوم العولمة:

لم تحظ ظاهرة معاصرة باهتمام الباحثين كظاهرة العولمة من حيث مفهومها وآثارها، فالعولمة مصطلح حديث يعود أصله إلى الكلمة الانجليزية "**Global**" وتعني عالمي أو دولي أو كروي، أما المصطلح الانجليزي "**Globalization**" فيترجم إلى الكوكبة أو الكونية أو العولمة. (مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٣، ص١٢) .

لكن المتأمل في مفهوم هذا المصطلح يجد أنه يحمل معنى الهيمنة والسيطرة على مقدرات الشعوب، وعلى ثقافتها وأصالتها فكريا ونفسيا وتربويا، بل هو مرادف للمفهوم البراجماتي النفعي.

فالعولمة ظاهرة مركبة وأيديولوجية قديمة يسعى الغرب من خلالها للسيطرة على العالم وفرض ثقافته، فهي ليست ظاهرة اقتصادية أو سياسية أو تقنية أو معلوماتية فحسب، بل هي ظاهرة تاريخية، وهي «ليست ظاهرة جديدة بل قديمة قدم التاريخ عندما كانت تتصدر حضارة ما كباقي الحضارات وتقود العالم» (حنفي والعظم، ٢٠٠٢، ص١٧) ، وفرق بين العولمة وعالمية الإسلام التي هي رسالة قيمية ودعوة أخلاقية.

ومن أجواء العولمة «تولدت مصطلحات النظام العالم الجديد، والقرية الإلكترونية، واقتصاد السوق، وحرية التجارة والاستثمار والشركات المتعددة الجنسيات، والعرض والطلب، ونهاية التاريخ وصراع الحضارات، وما بعد الحداثة، والهوية الثقافية وغير ذلك» (شحاتة، ٢٠٠٤، ص١٩١) .

والعولمة كما يبين (المسيري) تذويب للخصوصيات القومية والخصوصيات الدينية، أي أنه اتجاه يعادي أي نوع من القيم سواء أكانت قيما قومية إثنية أم قيما

إنسانية دينية، فهي تستند إلى مجموعة من القيم وهي في الواقع قيم مادية تنفي الخصوصية الإنسانية، وتحاول في ذات الوقت أن تدور حول القيم التي جوهرها الإنسان الاقتصادي والإنساني الجسماني (مبروك وآخرون، ١٩٩٩، ص٨٩) .

ونقل (المحنة ٢٠٠٢) مجموعة من التعريفات للعولمة كما يأتي:

- ♦ عملية النشر والاستقبال الواسع للمعلومات.
- ♦ عملية الإنتاج والتبادل المادي والرمزي على مستوى الكوكب.
- ♦ الظاهرة التاريخية لنهاية القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين.
- ♦ حركة تاريخية وليدة ما زالت قيد التأسيس وتستهدف دمج العالم وتوحيده اقتصاديا وسياسيا وحضاريا.
- ♦ التداخل الواضح لأمور الاقتصاد والاجتماع والسياسة والثقافة والسلوك دون اعتداد يذكر للحدود السياسية للدول ذات السيادة أو انتماء لوطن محدد أو دولة معينة دون حاجة إلى إجراءات حكومية.
- ♦ إقامة علاقة بين مستويات متعددة للتحليل وهي الاقتصاد والسياسة والثقافة والأيدولوجيا.
- ♦ العملية التي تسهم في تقليص وتحويل عالمنا، وتسريع انسياب المعلومات والموارد وتقريب الناس والبلدان والمنظمات من بعضهم البعض سواء أرادو ذلك أم لا.

ويرى الكاتب من مجموع ما سبق من تعريفات أن العولمة تعني: انفتاح الكل على الكل وهيمنة القوي على الضعيف، وسيطرة الغني على الفقير مع ما يرافق ذلك من استلاب للهوية والثقافة والمعتقدات والقيم، والسيطرة من جديد على الشعوب المقهورة فيما يسمى اليوم بالاستعمار الثقافي كبديل للاستعمار العسكري والسياسي.

وأيًا كان الأمر فالعولمة حقيقة قائمة لا يجوز الهرب منها أو تجاهلها أو الاستسلام لها، وهي من ظواهر العصر المتسارع تحمل في ثناياها الكثير من التحولات، ويتولد عنها تحديات تقليدية وغير تقليدية ناتجة عما تمتلكه من تكنولوجيا اتصال، وتعتبر العولمة من التحديات المصيرية التي تهدد ثقافة الأمة، لما لها من آثار سلبية ضاغطة ذات أبعاد عمودية وأفقية (عمقا واتساعا) .

وتستحوذ العولمة على كل مرافق الحياة المعاصرة والقادمة في كل جزء من الأرض كافة اقتصادا ومجتمعا وسياسة ومعرفة وثقافة وإعلاما وتعليما، وأن لها مخاطر متناهية لإنتاج نظام مهيمن جديد واسع في متغيراته القيمية على امتداد القرن المقبل. (الجميل، ٢٠٠٠)

وتشكل العولمة التربوية والثقافية أخطر أنواع العولمة إذ يمكن اعتبارها عملية اغتصاب ثقافي تربوي للفرد والأمة والمجتمع وقهر لهم جميعا، ويتضح ذلك من التدخلات الخارجية بتغيير المناهج وعملية التعليم، واستخدام وسائل الدعاية والإعلام وشبكات الاتصال الحديثة كالأقمار الصناعية والقنوات الفضائية وشاشات الحاسوب لتنفيذ ذلك حتى يمكن هدم المنظومة القيمية واهتزاز النظم التربوية.

العلاقة بين العولمة و الفساد الإداري والتربوي.

تتمثل علاقة العولمة بالفساد الإداري والتربوي كما يأتي: (الكبيسي، ٢٠٠٥) .

♦ تروج العولمة لفكرة الفساد والتعايش معه أكثر من تركيزها على مكافحته ورفضه وتقبله كسلوك مجرد من نتائجه.

♦ إن الفساد الذي كان متفشيا في المجتمعات العربية قبل ظهور العولمة وما بعدها ما كان ليتفشى لولا الأوضاع المتردية للنظم الإدارية والتربوية.

♦ أصبح الفساد في ظل العولمة مألوفا ومقبولا أكثر من أي وقت مضى.

♦ أسهمت العولمة في فتح النوافذ والأبواب أمام حركة الأفكار والدعوات على غرار ما فعلته مع السلع والمواد، مما يوجب غرس المناعة المضادة لمثل هذه الأفكار والدعوات.

♦ أسهمت العولمة من خلال علمانيتها الداعية إلى فصل الدين عن الدولة وإلى توفير البيئة المناسبة والمشجعة لإشاعة الفساد وتفشي ممارساته، مما جعل المفسدين أول المستفيدين من تيار العولمة.

♦ أسهمت الآليات التي ابتدعتها العولمة لإعادة هيكلة الاقتصاد في إنعاش الفساد وهيأت له أنماطا ومنافذ جديدة لم تكن مألوفة من قبل.

♦ إن الخصخصة التي تروج لها العولمة باعتبارها ذراعها الاقتصادي هي التي فتحت الفرص أمام قوى الفساد المحلية والدولية، وأضفت بعضا من الشرعية على عمليات النهب والاحتيال والسرقة وحمت الفاعلين من المساءلة والحساب.

♦ ساهمت في إفساد الكثيرين من رجال الإدارة والقادة التربويين ورجال القضاء والعاملين في مختلف الميادين عبر ما يسمى بالتجارة الإلكترونية وحرية التنقل بين الحدود وفتح المنظمات الافتراضية، وبذلك يصبح الفساد من الإفرازات الجانبية والعرضية للعولمة الاقتصادية ملثما كان إفرازا ونتاجا طبيعيا لعولمتها الثقافية.

♦ تمكن الأفراد والجماعات من اختراق الكثير من آليات العولمة وقنواتها ومواقعها، وأصبحت العولمة متغيرا مستقلا في علاقتها مع الفساد كمتغير تابع، كما يمكن أن يلعب الفساد ذاته دور المتغير المستقل في إفساده للعولمة وأشخاصها ومؤسساتها.

♦ أسهمت العولمة في فتح القنوات بين الأقطار والشعوب، وأتاحت لفيروس الفساد بالتنقل والانسياب داخل المنظمات والنظم التربوية والإدارية المختلفة ليأخذ الشكل الذي يتلاءم وطبيعة الإناء الذي يحتويه.

ويتضح مما سبق المخاطر التي جاءت بها العولمة وشعاراتها على أنماط السلوك والقيم الرفيعة التي كانت تسود المجتمعات العربية ونظمها التربوية على الرغم من وصمها بالتخلف والنمطية التي أصبحت الآن في مهب الريح تتقاذفها الأفكار والدعوات البعيدة عن الأصالة، والهوية، والثقافة العربية الضاربة الجذور في عمق التاريخ، مما يستدعي الالتفات السريع إلى مقدرات الأمة وحضارتها، وهويتها وثقافتها، وقيمها، وعقيدتها، ومثلها، وغرسها في الأمة من جديد عبر سبل التربية والتعليم والإدارة الواعية والقيادة الرشيدة المؤهلة والمدربة والقادرة على تشخيص الداء، وصرف الدواء وعلاج الأزمات القائمة ومراجعة كل ما من شأنه أن يصب في صيانة الأمة وعقيدتها وقيمها وحضارتها وأصالتها، والتمييز بين الغث والسمين والنافع والضار، وإلا أخذتنا العاصفة وحارت بنا السبل ووقعنا فريسة سهلة لقوى الشر والفساد.

التحديات الخارجية للعولمة التربوية

تتمثل التحديات الخارجية للعولمة التربوية التي تواجه النظم التربوية وقياداتها في الآتي:

١. **التدخلات الخارجية في نظم التربية والتعليم:**

فمنذ ١١ سبتمبر «تزايدت الهجمة على بلدان الوطن العربي متهمة دينها وتقاليدها ونظم تعليمها بأنها مصادر للإرهاب، وأنها بيئات تولد نوازع العنف والاعتداء على الغير وأصدرت التقارير والإشارات لتغيير مناهجنا العربية» (شحاتة، ٢٠٠٤، ص١٧٨) .

٢. **استهداف الهوية الثقافية:**

وذلك من خلال التحديات القديمة والمتجددة (التبشير والاستشراق والاستغراب) والتي تتجدد باستمرار في صورها وأثوابها ووسائلها، وما يتولد عنها من تحديات مثل زحف المدارس التبشيرية، والتسلل المتواصل للمفاهيم المغلوطة، ووضع الاستراتيجيات وتحديد وسائل التنفيذ لإعادة تشكيل العقل الإسلامي، وعقد الندوات وإصدار المجلات الخاصة بالعالم الإسلامي، ونشر المخطوطات التي تحمل الأفكار الضالة، وعقد المؤتمرات الاستشراقية وتخريج المسلمين الذين يحملون الأفكار المعادية، واستخدامهم كمعاول هدم، مما يشكل تحديا للنظم التربوية وقادتها، إضافة إلى الانبهار والاستلاب الثقافي الذي يوضحه ما قاله المستشرق البريطاني (جيب) بأن التعليم أكبر العوامل التي تعمل للاستغراب: وهذا يتطلب نظاما جديدا في التربية من عهد الطفولة والمدارس الابتدائية والثانوية قبل الانتقال إلى الدراسات العليا. وقد يأخذ الاستغراب صورا جميلة مثل المدنية والحضارة أو التغيير الاجتماعي أو التحديث أو التطوير وتقع خطورته في أن رسله من بني جلدتنا ممن تربوا على فكر الغرب وثقافته، فالتغيير الاجتماعي يبدأ بالأكل والشرب واستخدام المصطلحات الأجنبية وآداب التحية والوداع، كما تشمل الإعمار والتربية والأخلاق (الرقب، ٢٠٠٤) .

وفي فلسطين على سبيل المثال تبث قيم الاستغراب داخل المناهج استجابة للضغوط وبفعل الاستلاب المنهجي، ويتضح ذلك فيما يبث من قيم ومفاهيم وأفكار في كتب التربية المدنية عن الزواج المبكر والاختلاط وفصل الدين عن الدولة والمجتمع

المدني وحقوق المرأة والحريات الأربع: العقيدة والتملك والرأي والحرية الشخصية، وحق الرجل والمرأة متى أدركا سن البلوغ من التزوج، وتأسيس أسرة دون أي قيد بسبب العرق أو الجنسية أو الدين.

وإذا كان هناك من مخاطر وجدل حول ما يقرره العصر من أبحاث بالاستنساخ وغيره، فإن مجال تغريب التربية هو الاستنساخ الحقيقي، لإخراج نسخ غربية متطابقة في المضمون وإن اختلفت في الشكل.

٣. الابتزاز التربوي بالمنح والمعونات الخارجية

تمثل المنح والمعونات الخارجية المقدمة للجهات الحكومية أو الأهلية عامل ابتزاز وضغط وتوجيه لإنفاذ كثير من المخططات المشبوهة، مما يجعل كثيرًا من الجمعيات الأهلية المدعومة من الغرب أداة لمحاربة التربية الإسلامية والعمل على طمس الهوية، وهناك الكثير من المبادرات التي تعد بالمنح والمعونات لدعم وتنفيذ برامج تخدم الأهداف المذكورة (عمار، ٢٠٠٤، ص٢٤) .

٤. إدماج القيم العالمية في مناهج التعليم (التربية الشمولية) :

تحاول منظمتا اليونسكو واليونيسيف إدماج القيم العالمية في مناهج التعليم وترسيخ الأفكار الداعية للنظام العالمي الجديد في اتجاهين: الأول يتمثل في الجهود لوضع برنامج للشرق الأوسط في مجال التربية الشمولية، والثاني في برنامج للتنمية التربوية لدول حوض البحر المتوسط، والمشروع الأول تحت اسم «Global education» وتتضمن التربية الشمولية أربعة أبعاد:

- *البعد المكاني*: ويركز على تعزيز الوعي بعلاقة الاعتماد المتبادل بين البشر في نظام عالمي يكون فيه المحلي ضمن الكوني، والكون ضمن المحلي.
- *البعد الزمني*: إن عنصر مواجهة المستقبل في المناهج الدراسية يعد شرطا مهما ومسبقا لتنمية قدرات ومهارات الطلبة ليصبحوا في وضع يمكنهم من التحكم في اتجاه التغيير، وأكثر قدرة على التكيف مع مجتمع سريع التغير.
- *بعد القضايا الكونية الشاملة*: فالقضايا الكونية متداخلة كتلوث البيئة والاعتداء على حقوق الإنسان وعدم المساواة.

♦ *البعد الداخلي*: ويقوم على أن يتعلم الطلبة أن حياتهم متداخلة مع مشكلات الناس وطموحاتهم ومع البيئات التي تبعد عنهم آلاف الأميال، وقد تم تنفيذ مشروعين تجريبيين في لبنان والأردن بالتعاون مع المعهد الدولي للتربية الشمولية ومنظمة اليونيسيف في عمان، حول تطوير وتدريس موضوعات تدرس منفصلة أو ملحقة ببعض المواد الدراسية مثل العيش المشترك، وتفهم الاختلافات، وتجنب الصراعات وحل النزاعات ونظرتنا لذواتنا والآخرين، ورفض العصبية والعرقية والآراء المسبقة، والمستقبل. (نصار، ٢٠٠٥، ص٢٠١– ٢٠٣) .

ويتضح مما سبق أن التربية الشمولية مفهوم ومحتوى تتفق مع الإطار العام والاتجاه نحو عولمة القيم، من خلال التركيز على التسامح والسلام وحسن الجوار وإلغاء الأبعاد المكانية، وإلغاء عامل الزمان بالتحرر من قيود الماضي

٥. الدور الإعلامي المناقض للدور التربوي

الإعلام وسيلة للتعبير والتوجيه، وظيفته التثقيف والتعليم والإرشاد، وتتضح خطورة الإعلام ولاسيما في عصر الفضائيات بتحوله إلى أداة لهدم القيم والنيل من الرموز، فهو إعلام مربٍ وذو رسالة قيمية، وإذا كان غير ذلك فهو خطر على العملية التربوية ذاتها، فإما أنْ يدعمها ويتكامل معها أو يضادها ويعيقها، وتحاول العولمة مسخرة الإعلام لدفع الإنسان وتنحيته بعيدا عن التربية والأخلاق بإشاعة أدب الجنس والجريمة والتمرد لدى الأجيال وقتل أوقات الشباب وقد «أثبتت الدراسات الحديثة خطورة القنوات الفضائية بما تبثه من أفلام ومسلسلات جنسية فاضحة على النظام التعليمي والحياة الثقافية والعلاقات الاجتماعية ونمط الحياة الاقتصادية في العالم الإسلامي (أمين، ١٩٩٨، ص١٢٦– ١٢٨) .

وحذر (مبروك وآخرون، ١٩٩٩، ص١٣٩) من خطورة الإعلام مبينا أن الإعلام يحمل غسيلا للأدمغة، ويسعون من خلاله لمحو تراثنا. وكل يوم يفتتحون محطات جديدة للسيطرة الإعلامية الكاملة فهم يوجهون المعلومات ويشوهون التحليلات وينشرون الفجور ويسعون لطمس ديننا وهويتنا، فالإعلام من أشد وسائل التربية خطرا لسهولة تقبله فبدلا من أن يسهم في بناء الأجيال وغرس القيم الأصيلة، تراه ينشئ جيلا فارغا من العقيدة محطم الشخصية مزعزع الثقة بتاريخه وأصالته.

٦. **مادية ثقافة العولمة وخطرها على البناء الروحي**

إن ثقافة العولمة ثقافة مادية بحتة لا مجال فيها للروحانيات والعواطف، مما يجعل التحدي في هذا المجال هو الحفاظ على ديمومة المجال الروحي الصحي السليم للطلبة ببث مفاهيم التكافل والتعاطف والتواد والإيثار وكل القيم النبيلة. وأصبحت التربية في صورتها الحديثة تهتم بربط المتعلم بعالمه المعاصر أكثر من ارتباطه بعالم الفضيلة والقيم، فركزت على العلم والتكنولوجيا، وانغمست بمناهج تعليمها في عصر المادة، ولم تعط أهمية تذكر لما يجب أن يكون عليه السلوك» (مجاور، ١٩٩٠، ص٣٢٨) .

٧. **تهديد واكتساح الخصوصية الثقافية عبر الانترنت**

تعد شبكة الإنترنت من أهم وسائل العولمة الثقافية التي تسعى إلى الاكتساح الثقافي وإلى إحلال التبعية لثقافة الغرب محل الأصالة النابعة من عقيدة الأمة، فما تنقله من أفكار يمثل حروب أدمغة لا أسلحة، بالإضافة إلى ما تمثله من تحدٍ معلوماتي.

ويعتبر اختراع الانترنت من أهم الاكتشافات البشرية منذ اكتشاف الآلة الطابعة، ويلخص (الصوفي، ٢٠٠٤، ص٩٥٩) أخطار شبكة الإنترنت بالتبعية الثقافية والعنف والجريمة وانحسار اللغة العربية، وإهمال مصادر المعلومات الأخرى، وإدمان ازدياد المواقع الإباحية، والاغتراب، والعزلة، والتشكيك العقائدي، والتردي السلوكي إلى جانب الأخطار الصحية.

ما سبق يشير بوضوح إلى ضرورة التصدي لتحديات العولمة الخارجية ومواجهتها بحجم التحديات التي تطرحها وذلك من تبني موقف تربوي وسياسي موحد ضد التدخلات والضغوط، والتحصين الثقافي، والعناية باللغة العربية، وإصلاح مناهج التربية والتعليم، وتنمية ثقة الأمة بنفسها واعتزازها بعقيدتها وهُويتها، والتربية على مبدأ الانفتاح الواعي والتفكير الناقد، واستقلالية مصادر التمويل، تبني قيم الإسلام العالمية في مواجهة قيم التربية الشمولية، وتهيئة الاستخدام الآمن لشبكة الإنترنت، وتطوير البرامج الإعلامية،

التحديات الداخلية للعولمة التربوية

في ظل هيمنة العولمة، تبرز إلى السطح كثير من التحديات الداخلية، وتصبح مواجهتها أكثر إلحاحا وعلى قائمة الأولويات، فالضعف الداخلي ينعكس حتما على قدرة النظام التربوي على المواجهة بفعل الإصابات الداخلية، كما أن جذور العولمة تتمدد في التربة الرخوة للتربية، بالإضافة إلى كون العولمة تكريسًا للأزمات المتلاحقة، لذلك يشكل الاستقرار التربوي القائم على فلسفة واضحة الضمان الحقيقي والطريق الآمن للخروج من متاهات العولمة وهيمنتها.

ولقد تغير مفهوم التعليم تغيرا جذريا وشاملا في هذه الحقبة الزمنية التي تظللها العولمة، وتسيطر عليها آثار الثورة التكنولوجية والنفوذ الإلكتروني، فمع سيادة نظام العولمة أصبح هذا التعليم ضرورة بقاء وضرورة للأمن القومي وما يرتبط به من الجودة الشاملة. وتواجه الأمة العربية والإسلامية اليوم ولسنوات قادمة تحديات جساما وأخطرها التحديات التربوية التي يتبلور في ضوئها مصير الأمة قوة أو ضعفا، وتمثل في أحد جوانبها صراعا ومقاومة دفاعا عن الاستقلال ضد التبعية، ويمثل واقع العولمة صدمة لإيقاظ الأمة ودفعها إلى التجديد والنهوض واضطلاعها بمسئولياتها في مواجهة مخاطر العولمة والدفاع عن هويتها من الضياع.

والتعليم هو المدخل الفعلي لمواجهة التداعيات السلبية للعولمة، وامتلاك رؤية واضحة لبناء إنسان جديد ومتجدد قادر على فهم العولمة ومواجهتها، ولا سبيل لمواجهة العولمة إلا بالتربية التي تعطي إجابات واضحة على معرفة من نحن؟، وما هويتنا؟، وماذا نريد؟ وما هو الإنسان الذي نسعى إلى إيجاده وإعداده؟، لا سيما وأن النظام التربوي يعاني أساسا من أزمة تربوية تختلف حدتها من بلد إلى آخر، منها ما يتعلق بالتعليم وسوق العمل فنحن نتعلم وفقا لطاقة التعليم المتاحة لا وفقا لحاجاتنا الفعلية، وفي ظل فلسفة تربوية تضع حواجز بين المعارف النظرية والمهارات العملية، ومنها عدم تكافؤ فرص التعليم وتعدد مساراته، وهناك ازدواجية تربوية بين تعليم النخبة وتعليم العامة، وعدم فاعلية البحث العلمي وانفصاله عن المشاكل العملية وتدني مستوى الخريجين، والهدر التربوي الضخم، وفقدان المجتمع ثقته بمؤسساته التعليمية، وعدم تعريب العلوم، وتخلف المناهج وطرق التدريس وضعف الإدارة التعليمية. (الزواوي، ٢٠٠٣) .

ومن أهم التحديات الداخلية للعولمة التربوية التي تواجه النظم التربوية وقادتها ما يأتي:

١. **افتقاد الفلسفة التربوية الإسلامية:**

يؤكد التربويون أن التعليم منذ نشأته وحتى اليوم يفتقد إلى وجود فلسفة تربوية إسلامية توجهه، فقد ربط نفسه بفلسفات تربوية وافدة تأخذ من الغرب تارة ومن الشرق تارة أخرى، فانعكس ذلك على التعليم من حيث المناهج والأهداف وطرق التدريس والأنشطة التربوية، فجاء قاصرا غير واضح الأهداف والغايات، وبدلا من أن ينطلق من فلسفة تستمد توجيهاتها من القرآن والسنة توضح تصورها عن الكون والإنسان والحياة، إذ بفلسفة هذا التعليم تقنع في الغالب بمجرد التقليد والتبعية الثقافية والتربوية، لذا فقد «فشلت معظم تلك المؤسسات التعليمية في إيجاد الأجيال المعاصرة التي يمكن أن تواجه التحدي العالمي الذي فرض عليها، أو تحقق المطالب التاريخية الكبرى لأمتها العربية والإسلامية» (النقيب، ١٩٩٧)

٢. **غياب المعلم القدوة:**

ومن التحديات الداخلية الحاجة إلى المعلم الجيد الفاعل القدوة الذي يحمل مهمة التغييرات الجذرية «وإذا كانت الإنجازات العلمية الآن تتم من خلال انتقال كيفي وقفزات جذرية، فإن المعلم التربوي مطالب أكثر من غيره بتحقيق تلك الفجائية الكيفية في ظل التحولات المتسارعة في شتى المجالات»، **ويلخص** (**عبد الحميد، ٢٠٠٤، ص١٠**) **أسباب غياب المعلم الفاعل كما يلي:**

- إن إعداده لا تتم فيه عملية التوأمة والتكامل بين الإعداد للمادة الأكاديمية والتأهيل التربوي.
- يتم التدريب أثناء الخدمة على شكل محاضرات بدلا من ورش عمل.
- عزوف الشباب عن هذه المهنة حيث أن هناك الكثير من الملتحقين بالجامعات ودور إعداد المعلمين من ذوي المؤهلات المنخفضة.
- أصبحت مهنة التعليم مهنة من لا مهنة له في كثير من الأحيان.
- بقاء الكفاية الداخلية والكفاية الخارجية لبرامج التعليم دون المستوى المطلوب عالميا ومحليا لمدة طويلة ملحوظة بنواتج هذا التخلف وانعكاساته على الظاهرات الاجتماعية والخدمات.

٣. **نقص الميزانيات**:

ومن التحديات التي يتطلبها التعليم نقص التمويل المتاح، حيث أن الميزانيات المخصصة للتعليم لا تفي بالاحتياجات، فلا يزال ما ينفق على المتعلم سنويا ١٣٠ دولارا تقريبا في رحلة التعليم الأساسي في مصر بالمقارنة بما ينفق في اليابان ٦٩٦٠ وفي أمريكا ٤٧٦٤، وفي السعودية ١٣٣٨ وفي تونس ٢٩٠ دولارا سنويا (شحاتة، ٢٠٠٤، ص١٣٠).

٤. **تدني نوعية التعليم**:

إلى جانب التحدي المزدوج وهو الارتقاء بمستويات التعليم وتحقيق التكافؤ في توفيره، لضمان فعاليته حيث تكمن الأزمة في كيفية توفير مناخ التنفيذ، وهذا المناخ يتمثل في المؤسسة التعليمية التي لا تستطيع أن توفر جميع الإمكانات لتحقيق جودة منهج عالمي من خلال المعامل والفصول الأقل عددا والوسائط المتعددة وكذلك المعلم نفسه (الزواوي، ٢٠٠٣، ص١٠٣).

٥. **العجز التربوي**

إن عجز النظام التربوي عن إخراج المبدعين له أكثر من دلالة خطيرة، ولعل أبرزها اهتزاز الثقة بهذا النظام، حيث من الملاحظ غياب عقلية التخطيط وعقلية التخصص وعقلية النقد والمراجعة في النظام التربوي العربي، ووجود الفراغ والقابلية للغزو الثقافي والاستلاب الحضاري والاغتراب التاريخي، وهذا معناه أن العطب قد لحق بأجهزة العملية التربوية والتعليمية (حسنة، ١٩٩٢، ص٥٦).

ما سبق يشير بوضوح إلى ضرورة التصدي لتحديات العولمة الداخلية عن طريق بلورة فلسفة تربوية متكاملة، وإعداد المعلمين والقادة والعاملين في النظم التربوية وتأهيلهم لمواجهة هذه التحديات، وإيجاد نظام تعليمي مرن، والأخذ بالمفاهيم الحديثة للتقويم، والمشاركة المجتمعية الفاعلة، وتحقيق الجودة في التعليم، والاستفادة من التقنيات الحديثة في التعليم، وتحقيق مفهوم التربية المستدامة، و إيجاد المؤسسة التعليمية الفاعلة، والاهتمام بالموهوبين.

ويستدل تعقيبا على ما سبق أن العولمة التربوية تعني الهيمنة والسيطرة على المناهج وتذويبا للخصوصية والهوية، تستغل المعلوماتية الكونية لتعميم وإبراز

القيم الغربية. واستغلت فرصا كبيرة لتفعيل التحديات القديمة الجديدة، وهي التبشير والاستشراق والاستغراب. وتدخلت في نظم التعليم والمناهج لتغييرها عبر خطط صريحة وقرارات تحت ستار إصلاح التعليم إلى جانب استهداف الهوية الثقافية والمرجعية، الذي يتم عبر الاستلاب الثقافي والانبهار بقيم الغرب، كفصل الدين عن الدولة والمجتمع المدني وحقوق المرأة والحريات الدينية والشخصية، وأيضًا إدماج القيم العالمية في مناهج التعليم عبر ما يسمى بالتربية الشمولية، إضافة إلى الابتزاز التربوي بالمنح والمعونات الخارجية، للجمعيات الأهلية، والدور الإعلامي المناهض إلى جانب اكتساح الخصوصية وتهديدها، والثقافة المادية للعولمة. مما يستدعي تأهيل قادة النظم التربوية والتعليمية لمواجهة العولمة التربوية بالتحصين الثقافي وتعزيز البناء العقدي، والاهتمام باللغة العربية كوعاء للثقافة والهُوية، وإصلاح مناهج التعليم وفق رؤية إسلامية، وتنمية ثقة الأمة بنفسها وعقيدتها، والاستخدام الآمن لشبكة الانترنت وبعث روح النهوض بالأمة، بالإضافة إلى تطوير الإعلام التربوي ليأخذ دوره الصحيح، إلى جانب الاستفادة من التقنيات الحديثة للتعليم، وإشراك المجتمع في العملية التربوية، والأخذ بمفهوم التربية المستدامة، وتحقيق الجودة في التعليم، وإعداد المعلم القدوة (الفعال) ، والأخذ بالمفاهيم الحديثة للتقويم، وتنمية العاملين وتطوير المنظمات التربوية عبر خطط مدروسة وبرامج تربوية وتعليمية لتنمية جميع الجوانب، ومراجعة فلسفة التعليم وأهدافه، وتأكيد الهوية العربية الإسلامية المحافظة على أصالتها وانتمائها، ونشر الثقافة الإسلامية الصحيحة، وتوفير بيئة تربوية مشوقة وثرية وسليمة وآمنة، فالأمن التربوي هو ضمان حقيقي في مواجهة العولمة وتنمية الإبداع، وإيجاد توافق واتساق وتكامل بين المؤسسات التربوية والثقافية وفق رسالة قيمية وتربوية واحدة حتى لا يكون هناك تناقض بين الأدوار، وإشراك المجتمع المحلي في تسيير العملية التعليمية، ليتحمل المجتمع مسئولياته في مواجهة أخطار العولمة.

ثانيا: تحدي ثورة التقنيات الإلكترونية

من أبرز تلك التقنيات، تقنية الوسائط المتعددة وتقنية الاتصالات بالأقمار الصناعية، وتقنيات التعليم من خلال برامج الوسائط المتعددة وبرامج التلفزيون والفيديو والانترنت وغيرها. حيث يشهد العالم حاليا تطورا متسارعا وكبيرا في التكنولوجيا بحيث يصعب ضبطه عند حد معين، كما ويتوقع استمرار الاكتشافات

والاختراعات التكنولوجية والفنية، مما يفرض على المنظمات ملاحقة هذه الاكتشافات والتطورات والعمل على احتوائها والتكيف معها لما لها من تأثير في مجال المنافسة وجودة الإنتاج، وعلى الوظائف والأعمال وسلوك العاملين. (العميان، ٢٠٠٢، ص ٤٠٩) .

ومن التحديات التقنية التي تواجه العاملين في الإدارة التعليمية في القرن الحادي والعشرين ما يأتي:

♦ تصميم نظم تربوية فاعلة قادرة على التعامل مع الحضارة الدينامية وفق أطر تمكنها من التعامل الفاعل مع الأبعاد الفكرية والاقتصادية والسياسية والإنسانية والتقنية ومنظومات قيمية عالمية ليس من اليسير التكهن المسبق بها.

♦ تحدي التميز في الإدارة التعليمية من خلال إحلال تقنيات إدارية جديدة للتعامل مع أمورها وقضاياها بفاعلية واقتدار بسبب التطور التقني الهائل والتنامي في الآمال والطموحات الإنسانية والتطورات المعرفية، مما يتطلب أفرادا متميزين في مهارات التعامل مع مدخلات التقدم المتنامية والمتزايدة التعقيد. (الطويل، ١٩٩٩) .

وقد حصلت نقلات تكنولوجية جذرية وسريعة ومتواصلة في مجالات الحواسيب والاتصالات والبرمجيات جعلت من المعلوماتية (بأبعادها الكمية والكيفية في التواصل والتأثير والتأثر) ما يمكن اعتباره في الزمن الحالي ثورة الثورات التكنولوجية. ومن أبرز هذه النقلات التحول إلى الأنظمة الرقمية (بمعنى تحويل كل أنواع الوسائط من أرقام وكلمات وصور وأصوات... الخ إلى حزم من الأصفار والوحدات التي يمكن نقلها بين أجهزة الحواسيب من خلال الشبكات، وهناك أيضا التحول إلى طريق المعلوماتية فائق السرعة عن طريق زيادة النطاق الترددي للشبكة (وهو ما يوازى- كتشبيه- توسيع الطريق من ٣ قدم إلى ١٦ ميل)، (Roperts, 1993). والتحول من الوسائط المنفصلة (بيانات- نصوص- أصوات- صور) إلى الوسائط المتعددة، ثم هناك اقتراب الرقائق الالكترونية من كل شيء يباع أو يشترى أو يسجل أو يوثق. بحيث يمكن أن تكون هناك من خلال التشبيك المعلوماتي ملفات عن الأفراد والجماعات في أي مكان من العالم.

إن هذه النقلات وغيرها في تكنولوجيات المعلوماتية والإنترنت جعلت البشرية تعيش مخاض سلسلة من التحولات النوعية الكبرى في مجالات

حياتية متعددة، **نشير فيما يلي إلى البعض منها**:

١. التحول النوعي في تكنولوجيات التعلم والتعليم والعمل والصحة والتجارة: كل هذه الأنشطة والمجالات الرئيسية (وغيرها) سيكون من اليسير أن يمارس عن بعد، وبطرق مختلفة تماما عما يجرى حاليا، و مثل هذه التحولات ستؤدى- بطبيعة الحال- إلى أشكال جديدة من الممارسات والعادات، كما ستؤدى إلى تطورات في طبيعة الأشياء (المدرسة- المنزل- الجامعة- المستشفى- المؤسسة التجارية... الخ)، وكذلك تطورات في الحس بالزمن والجغرافيا والآخر، وفى الخيال البشرى والعلاقات الإنسانية بوجه عام.

٢. التحول في النماذج الإرشادية للإدارة: إن الفلسفة الداعمة والهادية لهذا التحول ترتكز على الاستخدام الأمثل للتكنولوجيات المعلوماتية في تحقيق أعلى استفادة من الطاقات الذهنية في توليد وتحريك المعلومات والمعارف في تجاه صنع الابتكارات. وبناء على ذلك تصبح الوسيلة العملية للإدارة الجديدة هي التشبيك الأفقي والرأسي بين الأفراد وفرق العمل في إطار يعظم من دالة الهدف في إطار التحولات الشبكية الممكنة يتراجع- إلى حد ما- النموذج الهرمي التقليدي للإدارة وتتعاظم أهمية الفرد (كل فرد) وكذلك أهمية فرق العمل، و سيكون من الطبيعي أن يقوم فرد واحد بممارسة العمل لصالح أكثر من جهة (وربما في أكثر من بلد) في وقت واحد ويصبح من الوارد إعادة تشكيل هؤلاء الأفراد في فرق مختلفة وبقيادات متغيرة مع الهدف التطويري المنوط بكل فريق.

مما سبق يمكن القول: بأن الإدارة وفيما يختص بكافة أنواع الأعمال وكافة مستويات العمل **ستشهد تحولات نوعية هائلة متأثرة على وجه الخصوص بأربعة أنواع من المتغيرات**:

♦ تسارع دورات التغيير التكنولوجي والتطورات في خصائص المراحل الداخلية لهذه الدورات (القفزة، التنافس، الانتقاء، التطورات البسيطة المتصاعدة).

♦ الإمكانات الهائلة والمتنامية باستمرار للتشبيك بين الأنشطة والمهام في كل أنواع الأعمال وعلى جميع مستويات العمل.

♦ التحولات الثقافية والسلوكية التي يمكن أن تولد (نتيجة استخدام وتطويع تكنولوجيات المعلوماتية) عند الأفراد، وفى المؤسسات، وفى السياقات العامة خارج المؤسسات، وفى البيئات المحلية والدولية.

- تعاظم الدور الجوهري للمؤسسات والكيانات الصغيرة في إحداث التغييرات التكنولوجية. (Benney, 1996).

ثالثا: تحدي ثورة الاتصالات

لا يمكننا تصوّر وجود أي تنظيم دون نظام فعّال للاتصالات باعتباره جزءاً أساسياً من الخطوات الإدارية الأساسية من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة، **وأن للاتصال الإداري أهدافاً عديدة أهمها:**

١. «تسهيل عمليات اتخاذ القرارات على المستوى التخطيطي والتنظيمي والتنفيذي».

٢. تمكين المرؤوسين من التعرّف على الأهداف والغايات المطلوب من التنظيم تحقيقها، بالإضافة إلى المسؤوليات والصلاحيات المُوكلة للموظفين.

٣. تعريف المرؤوسين بالتعليمات المتعلقة بأصول تنفيذ الأعمال، أو تعديل خطط التنفيذ.

٤. التعرف على تنفيذ الأعمال والمعوقات التي تواجهها، ومواقف المرؤوسين من المشكلات وسبل علاجها». (Hellriegal, 1995) .

ومن الواضح أن الإدارة التربوية لا تعمل في فراغ، بل في محيط اجتماعي له عقيدته الاجتماعية ونظمه السياسية والاقتصادية، وله ثقافته المميزة وعاداته وتقاليده، وفي هذا المحيط تتفاعل المؤسسات والتنظيمات الإدارية المختلفة، وتسعى عبر نمطية معينة لتحقيق الأهداف التي أُنشئت من أجلها. و عملية الاتصال الإنساني وتبادل المعلومات من أهم عوامل نجاح أَو فشل الإدارة التربوية في تحقيق أهداف العمل التربوي، وأن كثيراً من الصعوبات والمعوقات التي تعترض طريق التنمية الشاملة الحقيقية لموارد المجتمع البشرية والمادية هي بسبب ضعف أو شلل نظم الاتصال وتبادل المعلومات.

وبناء على ما سبق يمكن إجمال أهداف عملية الاتصال على النحو التالي:

- نقل المعلومات وجوانب المعرفة من شخص إلى آخر.
- توجيه نشاط العاملين في الإدارة نحو إنجاز برامج العمل المُحقِّقة للأهداف.

- حفز العناصر العاملة في الإدارة، وإثارة دوافعهم، وإطلاق طاقاتهم.
- تكوين وتعديل الاتجاهات والمواقف والأفكار للعاملين في الإدارة.
- تنمية شبكة متطورة من العلاقات الإنسانية الجديدة بين عناصر الإدارة. (العقيلي، ١٩٩٧) .

قنوات ووسائط الاتصال

إن أهم قنوات ووسائط الاتصال وتبادل المعلومات المتبعة في الإدارات التربوية هي:

١. المقابلات الشفهية، التي تُؤَمِّن أكبر قدر من التغذية الراجعة الفورية.

٢. الاتصالات المكتوبة، وتشمل القرارات والتعليمات والتقارير، لغايات التوثيق وتحديد المسئولية و المساءلة، والتغذية الراجعة والتقويم.

٣. المجالس التربوية والتعليمية الاستشارية والتنفيذية، بمستوياتها المتنوعة على مستوى الدولة أو الأقاليم أو وحدات الحكم المحلي؛ أو رؤساء الدوائر أو مجالس المناطق التعليمية.

٤. اللجان التربوية، الاستشارية والتنفيذية.

٥. وسائط الإعلام من صحف ومجلات، وإذاعة وتلفاز، وغيرها التي تشرح للجمهور كل ما يعنيهم في مجالات التربية والتعليم». (Davis. ١٩٩٧) .

٦. يضاف إلى ذلك وسائل الاتصال الالكتروني كالبريد الالكتروني، وحلقات التناقل عبر الانترنت، والبوابات الأكاديمية وغيرها.

الاتصال الفعال:

قدم جارنت (Garnett,1981) مجموعة من التوصيات التي تمكن المدير من القيام باتصالات فعّالة على النحو الآتي:

١. انقل المعلومات بشكل دقيق وواضح لا يحتمل التأويل والتفسيرات المختلفة.

٢. أصغ للمتحدثين بانتباه، لأن ملامحهم وطريقة حديثهم تحمل دلالات تساعدك على الفهم.

٣. استخدم أفضل الوسائل المناسبة في الاتصال، وحسب فهم من يتم الاتصال معهم.

٤. شَجِّع التغذية الراجعة وافسح المجال للاستيضاح حول ما تقوم به من اتصالات.

٥. نَظِّم الرسائل بشكل واضح، لأن التسلسل الجيد عامل يساعدك على فهم الرسالة.

٦. استخدم نمطاً دقيقاً وواضحاً في الاتصال، فتعقيد اللغة يربك المُسْتَقْبِل.

٧. خذ احتياجات وخلفية المستمعين بعين الاعتبار.

٨. افهم الإشارات غير الكلامية، لأنها تشكل جزءاً مكملاً للمعلومات، وإنْ كان بشكل غير مباشر.

٩. شارك بعمل اللجان بفعالية بحيث تستمع لآراء الآخرين، وتُسْمِعُهم آراءك مما يساعد على توسيع أفقك.

١٠.تجنب سرعة الاستنتاج وعدم التروي». (كنعان، ١٩٩٩).

وتعقيباً على ما سلف يمكن القول بأن علوم المستقبل وتقنياته تنبئ عن ثورات تقنية في ميادين مختلفة: في الصناعة، والطب، والوراثة، والتعليم، والحاسبات الآلية، وغيرها من المجالات، وتفرض هذه التنبؤات التقنية السعي إلى الإمساك بالعلوم والتقنية، وذلك لأثرها الوظيفي والمادي في حياة المجتمع، ولما كنا قد دخلنا القرن الحادي والعشرين، فمن المتوقع أن يكون لهذا التسارع التطوري في حقول العلم والتقنية مضاعفات واسعة على قدرات ومهارات قياداتها الإدارية والتربوية، حيث تفرض الحاجة التقنية على المؤسسات التعليمية والتدريبية (ومنها المنظمة التربوية) أن تعمل وفق خطة وطنية، لتطوير التقنية عن طريق إعداد الكفاءات الوطنية القادرة على الابتكار والتعامل بذكاء مع التقنية التي سيعظم دورها بشكل متزايد في صناعة المستقبل ورسم ملامحه.

رابعا: تحدي الإبداع الإداري

قد يمكننا تعريف الإبداع بأنه أفكار تتصف بأنها جديدة ومفيدة ومتصلة بحلّ أمثل لمشكلات معينة، أو تطوير أساليب أو أهداف، أو تعميق رؤية، أو تجميع أو إعادة

تركيب الأنماط المعروفة في السلوكيات الإدارية في أشكال متميزة ومتطورة تقفز بأصحابها إلى الأمام، إلا أن التعريف وحده لا يحقق الإبداع ما لم يتجسّد في العمل، لذا قد يمكن أن يقال: إن الإبداع الحقيقي هو في العمل المبدع لا في التفكير، وإن كان العمل المبدع يسبقه تفكير مبدع، ولذا ينبغي أن تتسم الأفكار الخلاقة بالعملية أيضاً حتى يصحّ أن تكون فكرة خلاقة، وإلا فإن مجرّد الفكرة السامية بلا إمكانية للتحقيق ناقصة، لأنها لاحظت الحدود المثلى للفكر، والفكر يسمو ويتألق ولا يحدّده مكان أو زمان أو طاقة أو خبرة بخلاف العمل والعملية، فإنها مراحل يجب أن تنسجم مع الزمان والمكان والطاقة والقدرة على إنجازها حتى تصبح ممكنة.

ولأن العمل محكوم بشرائط ذلك دون الفكر، فليس من المهارة دائماً أن يحمل الإنسان أفكاراً مثالية مجردة عن الواقع، وأكبر من قدرة البشر، بل المهارة في أن يحمل أفكاراً مبدعة خلاقة قابلة للتطبيق.

وبذلك يشمل الإبداع طرق الإدارة الفاعلة، والقدرة على التأثير الناجح، والأخذ بزمام الأمور إلى المراتب الأعلى والأفضل، التفكير الخلّاق، والآخر المنطقي، و إن كل عمل ناجح بحاجة إلى ثلاثة أصناف من الأفراد: المديرين، والعاملين، والمبدعين.

وما لم يحصل توافق وانسجام بين هذه الأصناف الثلاثة لا يأخذ العمل مسيره إلى التقدّم والنجاح. فالأوّل والثاني يقوّمان العمل، والثالث يميّزه عن غيره بالخصائص والأوسمة.

ومن الواضح «أن القرار الإداري هو العلة التي تقف وراء النجاح والفشل وللتفكير الإنساني الدور البارز في طابع القرارات الإدارية، وفي الغالب فإن القرار العقلاني يُحدّد إما على أساس منطقي أو إبداعي خلّاق». (Daft, 1992).

والابتكار والإبداع شكل راقٍ من النشاط الإنساني الخلاق، وقد أصبح منذ الخمسينات من القرن الماضي مشكلة هامة من مشكلات البحث العلمي في العديد من الدول والمؤسسات. فبعد أن حلّت الآلة في المصانع والإدارات والمؤسسات لم تعد الحاجة إلى العضلات البشرية بتلك الأهمية، وإنما نحت الضرورة إلى الطاقة المفكرة الخلاقة، مما جعل الاستغناء عن الكثير من الطاقات والكفاءات العضلية والوظيفية أمراً طبيعياً. وفي المقابل ازداد الطلب أكثر فأكثر على النشاط الابتكاري والإبداعي

الفذ، فبات من الضروري على كل مؤسسة إيجاد قدرات خلّاقة في أفرادها تعينها على مواكبة التطور السريع كضرورة اهتمامها في تطوير القدرات المبدعة، لبذل المزيد حتى تبقى في القمة دائماً.

ومن هنا ينبغي دائماً التوجّه إلى صفات الأفراد وخصوصياتهم، لاكتشاف الطاقات المبدعة فيهم حتى لا نحرمها من العناية، ولا نحرم العمل من فرص أفضل للتقدم. وتتمثل صفات المبدعين بجملة من المظاهر في السلوكيات والأنشطة اليومية في البيت، ومكان العمل والشارع والنادي، وغيرها من مواقع النشاط.

صفات الأفراد الإبداعية

حدّد بعض علماء النفس الصفات الإبداعية في الأفراد في عدّة مظاهر نذكر منها ما يلي:

١. النهم إلى المعرفة والاستطلاع الشخصي، وفي التجمّعات يميل المبدعون غالباً إلى الفضول الإيجابي والبحث، وعدم الرضا عن الأوضاع الراهنة طلباً للتجديد والتطوير.

٢. الالتزام بهدف سام، والتفاني في العمل من أجل الوصول إليه.

٣. القدرة على تقديم الأفكار والاقتراحات المقنعة أو الخطط البديعة.

٤. التلقائية والمرونة في التعامل، والثقة في النفس في العلاقة مع الأفراد، والتعاطي مع الأزمات.

٥. تشجيع تبادل الرأي، والمشاركة والنقد الذاتي.

٦. قراءة ما وراء السطور لدى الاستماع إلى محاضرة أو خطبة أو قراءة فكرة ومراقبة عمل أو سلوك. وعدم الوقوف على حدّ الظاهرة من دون تحليل وتعمّق.

٧. الاستقلالية. إذ أن المبدعين يتميّزون في الغالب بالتحرّر من النزعة التقليدية والتصورات الشائعة، ليس حباً بالخروج عن المألوف دائماً، بل لتطلّعهم الدائم وطموحهم العالي في التفكير والتعبير.

٨. القدرة العالية على تفهّم المشكلات ومناقشتها بسعة صدر والتعامل معها بإيجابية، وحكمة، فلا تعود الأزمات المستعصية على المبدعين بالإحباط أو الشعور بالفشل والنقص في أغلب الأحيان.

٩. وضوح الرؤية وصلابة الموقف وثبات القدم، حيث إن الشخصيات المبدعة تنظر إلى الزمن كمورد إنتاجي يجب استثماره في تحقيق المزيد من الفتوحات والانتصارات، وتنظر دائماً إلى الأمام للسبق والتقدم، ولا تجعل للماضي أو الحاضر قيوداً عليها». (حسين، ١٩٨١) .

مقومات الابتكار والإبداع القيادي

وتتلخص مقوّمات الابتكار والإبداع القيادي في عدة أمور من أهمها:

١. الانتماء الروحي للمؤسسة: ونعني به شدة الارتباط بالمؤسسة حتى تصبح مهامها جزءاً من مهام الفرد نفسه، فيصيبه ما يصيبها من نفع أو ضرر.

٢. العقلية العلمية في التعامل مع الأزمات: من خلال التنظيم المشترك الذي يقوم على الجهود المتكاملة لكافة الأفراد والعاملين على اختلاف مستوياتهم وتطلعاتهم.

٣. الانفتاح على الرأي الآخر: إذ لابدّ للابتكار والإبداع من أجواء حرة يسودها احترام الآراء والمواقف، وإن كانت تخالفنا.

٤. البعد الإنساني في التعامل مع الأفراد: حيث إن الإنسان هو جوهر الإبداع والابتكار، وتتحقق الفرص الأكبر للإبداع في ظل الاهتمام المتزايد بالأبعاد الإنسانية في التعاطي الإداري مع الأفراد.

القيم الإبداعية

استخلص (القريوتي، ١٩٩٧) . من دراسات مقارنة متعددة حول إمكانيات الفرد الإبداعية على أن القيم الإبداعية تتمحور في الآتية:

- «**الإصلاح**: وتُتَرْجَم هذه القيمة إلى إحساس مرهف لدى المبدع بوطأة المشكلات، كما لو كان هو المسئول عن حلها، وإحساس بالقدرة والثقة، والالتزام العميق في حل هذه المشكلات، حتى ولو استلزم ذلك خسارة له.

- **الاستقلال**: فالفرد المبدع لا يمكن أن يكون إمعة أو منقاداً، بل هو إنسان متمرد في أغلب الأحيان على القيود وعلى معايير الجماعة، وقد لا يكون نظامياً، ويطرح التساؤلات باستمرار عن الواقع، وإمكانيات تغييره في وقت لا يثير الآخرين.

- **الصدق والبحث عن الحقيقة**: فالأشخاص المبدعون ليسوا منافقين، بل يرفضون مواراة الحقيقة.
- **الحاجة للإنجاز**: فالعمل الجاد يعتبر متعة بالنسبة للمبدعين، وذلك لقوة الشعور لديهم بإنجاز شيء ما حتى يخلدوا أنفسهم، وحتى ينتزعوا الاعتراف من المجتمع بجهودهم.
- **الرؤيا ونفاذ البصيرة**: فالشخصيات المبدعة تنظر للزمن كمورد إنتاجي يجب استثماره، وتنظر دائماً للأمام، ولا تجعل للزمن قيوداً عليه».

معوقات الإبداع الإداري

وتجدر الإشارة إلى أن هناك العديد من العوامل التي تحد من الإبداع، وتحول دون استفادة المنظمات منه، **وهذه المعوقات هي**:

- الخوف من التغيير، ومقاومة المنظمات له.
- انشغال المديرين بالأعمال اليومية الروتينية.
- الالتزام بحرفية القوانين والتركيز على الشكليات دون المضمون.
- مركزية الإدارة وعدم إيمانها بتفويض الأعمال إلى العاملين.
- عدم الإيمان بأهمية مشاركة العاملين.
- نبذ الزملاء والسخرية منهم، والتهكم على آرائهم وعزلهم.
- قلة الحوافز المادية والمعنوية.
- وجود القيادات الإدارية غير الكفوءة.
- الفواصل الرئاسية، وعدم سهولة الاتصال بين العاملين والمسئولين في الإدارة العليا.
- معوقات تنظيمية، كتحديد سلوك العاملين، مما لا يترك مجالاً للإبداع.
- معوقات مالية، للحيلولة دون بذل تكاليف محتملة.
- ضعف الولاء التنظيمي، والاكتفاء بإنجاز الحد الأدنى من المهمات الموكلة للعاملين.

♦ التفكير غير المتعمق، واعتبار الأفكار والأحداث مسلمات غير خاضعة للبحث والنقاش. (العميان، ٢٠٠٢) .

مما سبق يمكن التأكيد على: أن الابتكار والإبداع أحد الضرورات الأساسية في إدارة المؤسسات التربوية، إذ أن الزمان في تصاعد والحاجات والطموحات هي الأخرى في نمو واتساع، فلم يعد كافياً أو حتى مرضياً أداء الأعمال في المؤسسات – على اختلاف أنماطها وأنواعها – بالطرق الروتينية التقليدية، لأن الاستمرار بها يؤدي إما إلى التوقف، و بالتالي تراجع عن الركب المتسارع في المضي إلى الأمام، وإما النكوص والتراجع والفشل. لذلك فإن المؤسسات الناجحة، ومن أجل ضمان بقائها واستمرارها قوية مؤثرة، يجب أن لا تقف عند حدّ الكفاءة بمعنى أن تقتنع بالقيام بأعمالها بطريقة صحيحة أو تؤدي وظيفتها الملقاة على عاتقها بأمانة وإخلاص، على الرغم من أهمية هذا الشعور وسموّه. وإنما يجب أن يكون طموحها أبعد من ذلك. فترمي ببصرها إلى الأبعد وبآمالها إلى الأسمى، حتى تكون متألقة أفكاراً وأداءً وأهدافاً، وبتعبير آخر حتى تكون مؤسسة خلاّقة مبدعة. ويصبح الابتكار والإبداع والتجديد هي السمات المميزة لأدائها وخدماتها.

خامسا: تحدي التنمية المستدامة

هناك العديد من التحديات التي تقف حائلا في طريق تحقيق التنمية المستدامة والتي من أهمها:

♦ الفقر الذي يشكل تحدياً أساسياً في عملية تحقيق التنمية المستدامة.

♦ الزيادة المطردة في عدد السكان مقارنة بالموارد الطبيعية المتاحة، وغياب التخطيط السليم للموارد البشرية.

♦ ارتفاع نسبة تعداد الشباب على الرغم من أنه يمثل مؤشراً ايجابياً للثروة البشرية، إلا انه في الوقت نفسه يشكل تحدياً جدياً يتمثل في إيجاد البيئة الصالحة لتنشئتهم وتأهيلهم وتوفير فرص العمل المناسبة لهم.

♦ الهجرة المتزايدة من الأرياف إلى المناطق الحضرية.

♦ الاستغلال غير الرشيد للموارد الطبيعية وخاصة المائية والأرضية والطاقة.

♦ العولمة وآثارها التي قد تحد من إمكانية تحقيق التنمية المستدامة.

- قيام كيان اقتصادي عربي قوي يتطلب تعزيز مقومات السوق العربية المشتركة، والسعي نحو تكاملها.
- نقل وتوطين وامتلاك التقنيات الحديثة بما يتناسب مع الظروف الاقتصادية والاجتماعية والبيئية.
- صيانة الإرث الحضاري والديني الذي تنفرد به المنطقة العربية، ومن بينها فلسطين واستثماره لتحقيق التنمية المستدامة.

ولتحقيق التنمية المستدامة في ظل العولمة، وتحرير التجارة الدولية والثورة المعلوماتية، وتعزيز التعاون بين الشعوب على أساس الحوار و التكامل بين الحضارات، يتطلب إيجاد مزيد من الفرص للدول النامية من خلال إنشاء آليات للرصد والتدقيق لبرامج التنمية المستدامة، والتقييم المستمر لهذه البرامج، وتطويرها حتى يتسنى ضمان توافقها، وفاعليتها في تحقيق أهدافها، وتطوير مجموعات متوائمة من المؤشرات والمعايير لقياس مدى تطور التنمية في اتجاه الاستدامة، وإجراء تقييم دوري لتوجيه مساراتها.

الفصل الثالث

تنمية السلوك الإداري
للقادة التربويين

الفصل الثالث

تنمية السلوك الإداري للقادة التربويين

بدأ علماء السلوك الإداري منذ منتصف القرن العشرين الميلادي بدراسة أنماط السلوك الإداري للقادة والمديرين والمسئولين في مختلف المؤسسات ومنها المؤسسات التربوية، لمعرفة أثر نمط السلوك القيادي والأداء الإداري في المؤسسات التربوية في تحقيق أهداف هذه المؤسسات وتحقيق تطلعات العاملين ورضاهم فيها. لا سيما وأن حاجات ومطالب النظم التربوية في المستقبل أكبر إلحاحا في بعديها الكيفي والكمي مما كانت عليه في السابق، بسبب المجتمعات البشرية وتعقد نظمها الاجتماعية مما أوجد الكثير من القضايا والمشاكل الإدارية التي تتصف بالتعقيد وتستدعي المواجهة من مسئولي التربية والقائمين عليها.

ولكي تتمكن النظم التربوية من الاستجابة الفاعلة لمتطلبات العولمة، وما تشتمل عليه من تقنيات عالية التعقيد في مجتمع قائم على مفاهيم التعددية والانفتاح وثورة الاتصال والتواصل عبر عالم القرية الصغير، فإن هناك حاجة ماسة لاستقطاب نمط جديد من الإداريين والقادة التربويين، وبناء على هذا فإن معايير اختيار إداريي وقادة المستقبل يمكن اشتقاقها من دراسة وتحليل خصائص ومكونات الإدارة الفاعلة. (الطويل، ١٩٩٩)

ونجاح عملية التطوير والتغيير وتحسين الجودة في العمل الإداري والقيادي مرتبطة بسمات وخصال وقدرات ومهارات داخل النظم والمؤسسات التربوية عامة والتعليمية خاصة. وأن السعي وراء تطبيق مبدأ الإدارة الأمينة في المنظمات التربوية العربية بوصفه مطلباً حتمياً للتنمية الإدارية ليس بالأمر اليسير؛ ذلك أننا ندرك تماماً أن الإدارة بقدر ما هي علم فهي فن يتطلب وجود أشخاص لديهم القدرة على تمثل المعارف والمهارات الإدارية في سلوكهم اليومي، وليس مجرد تكرار لهذه المعارف والمهارات في صورة ألفاظ وشعارات أصبحت ممجوجة بالنسبة للمواطن العربي. بل إن السعي وراء تطبيق مبدأ الإدارة الأمينة يقتضي ضرورة الوعي بواقع ثقافة منظماتنا الإدارية التي هي جزء من ثقافة المجتمع العربي، هذه الثقافة حتى وإن

كانت تعارض بعض السلوكات الخاطئة في الإدارة، كالمحسوبية والوساطة والرشوة، إلا أنها تدفع العاملين في الأجهزة الإدارية وبخاصة المنظمات التربوية إلى ممارسة هذه السلوكات؛ مما يثير التناقض بين ما هو مطلوب من الناحية القيمية وبين ما يمارس في الواقع، ومن ناحية أخرى فإن تطبيق مبدأ الإدارة الأمينة بوصفه مطلباً حتمياً من مطالب التنمية الإدارية يواجه بمشكلة حقيقية تتمثل في تأثر الإدارة العربية بمؤثرات خارجية، الأمر الذي يشكل تحدياً كبيراً على مستوى صياغة الثقافة الإدارية التي من المتوقع أن تعكس فعلاً قيم المجتمع العربي وثقافته.

وتزداد هذه المشكلة صعوبة بالنسبة للدول العربية الفقيرة التي تجد نفسها في كثير من الأحيان مضطرة للجوء إلى المؤسسات الدولية الأجنبية للمساعدة في وضع برامج ومشاريع التنمية الإدارية وتمويلها، وهذا الواقع جعل هذه الشعوب في موقف ضعيف جداً لا تستطيع فيه أن تطرح احتياجاتها من التنمية الإدارية، أو أن تكيف خطط ومشاريع هذه المؤسسات الأجنبية بما يتفق مع احتياجاتها الفعلية، بما يلائم البيئة العربية، وقاد هذا الأمر في النهاية إلى فشل الكثير من المشاريع والبرامج التنموية، وتحمل هذه الدول ديوناً مالية اضطرتها على الدوام إلى اللجوء إلى المؤسسات الأجنبية للاقتراض منها ومساعدتها على حل مشكلاتها الإدارية، حيث أصبحت بمثابة الداء المزمن الذي ليس له دواء. (هيجان، ٢٠٠٣) .

وبغض النظر عن المشكلات التي تواجه المنظمات العربية في جهودها نحو تطبيق برامج ومشاريع التنمية الإدارية، فإن ذلك لا يلغي حقيقة كوننا نستطيع أن نواجه هذه المشكلات وبخاصة ما يتصل منها بضرورة ترسيخ مبدأ تنمية السلوك الإداري للقادة التربويين في المنظمات التربوية الذي هو جزء من مشكلة أخلاقيات الإدارة، هذه المشكلة يمكن التعامل معها من خلال طرح بعض المضامين الأساسية لمفهوم الإدارة الأمينة الذي يعتبر مطلباً حتمياً لنجاح جهود التنمية الإدارية في الوطن العربي، **وهذه المضامين هي**:

١. ترسيخ مبدأ احترام الوظيفة الحكومية من خلال عملية الاختيار والتعيين.

٢. الإدارة بالقدوة.

٣. تطبيق مبدأ المساءلة المبني على الوضوح والصلاحية. (الأيوبي، ١٩٩٥) .

ولعل من أهم العوامل التي تسهم في إحداث مظاهر تخلف الإدارة أو تقدمها في المؤسسات هم المديرون وأنماط سلوكهم، والعاملون وأنماط سلوكهم، والعلاقات التنظيمية السائدة بين العاملين في المؤسسة بالإضافة إلى أثر الرضا الوظيفي في درجة فاعلية المؤسسة الجامعية، وهذا يستدعي من إدارتها توفير العوامل التي تؤدي إلى تحقيق الرضا الوظيفي، والحد من العوامل التي تؤدي إلى انخفاضه أو انعدامه عند العاملين، و إشباع حاجات العاملين هو أحد المحددات الخاصة لهذا الرضا، فالحاجات هي التي تشكل دافعية الإنسان وتحرك سلوكه من أجل الحصول على الإشباع، وتعد الدافعية أحد المحددات الأساسية للإنجاز في كل المجالات، ونظراً لأن العنصر البشري يعد حجر الأساس في تحقيق أهداف المؤسسة فإن إشباع حاجاته لا يؤدي إلى زيادة إنتاجية وتحسين مستوى أدائه فحسب، بل يؤدي أيضا إلى رفع معنوياته، ويعد العمل مصدراً أساسيا لإشباع الحاجات وتحقيق الرضا لدى العاملين، وأن شعور الموظفين بالرضا الوظيفي لا تنعكس آثاره على العمل وبنيته فحسب، بل تتعداه إلى خارج العمل، كما أن شعور العاملين تجاه أعمالهم يؤثر على مشاعرهم الأساسية تجاه أنفسهم وتقديرهم لذاتهم، كما يعتبر الرضا الوظيفي من أكثر المعايير استخداماً لقياس الفاعلية التنظيمية، ويحدد بارتفاع الروح المعنوية لدى العاملين وإقبالهم على إنجاز العمل بجدية وبدرجة عالية من التعاون (الدعيس، ٢٠٠٢)

مفهوم تنمية السلوك الإداري.

التنمية في اللغة العربية كلمة مشتقة تعني الزيادة والانتشار، ومن هنا نعرف أن التنمية يجب أن تعني زيادة وتحسين ما هو موجود أصلاً، ونشره وتعديه إلى غيره، بحيث يسهم في رفع غيره وتحسينه أيضاً. (الأيوبي، ١٩٩٥)

وبما أن التنمية كمفهوم تهدف إلى تحسين حياة الإنسان وهو غايتها، لذا يجب أن تتجه عملية التنمية بالدرجة الأولى إلى تنمية الإنسان جسدياً ونفسياً وروحياً وأخلاقياً، وعملياً من جهة تعليمه وزيادة خبراته وتأهيله تأهيلاً مناسباً للقيام بالعمل المطلوب منه. ولا تقتصر مسؤولية هذه التنمية على الحكومة والدولة فقط بل هي مسؤولية الإنسان نفسه وعلى الدولة تأمين وسائل هذه التنمية.

والأساس الأول لتنمية الإنسان القائد هو تطبيق الأخلاق في سلوكه، كحسن التعامل مع العاملين قولاً وعملاً، وتقبل الرأي المخالف، والبعد عن الطائفية والاستعلاء، ونشر ثقافة المسؤولية بين العاملين، حتى يتعود العاملون على السلوك الفاعل الهادف، وعندها ستنهض المنظمة التربوية لا محالة، وستتحقق التنمية المنشودة، وسيصل المجتمع لمرحلة من الوعي واستيعاب حاجاته الفعلية وإيجاد نظم تربوية واجتماعية تضمن له الكرامة والرفاهية.

مفهوم السلوك الإنساني والإداري

السلوك الإنساني: «مجموعة من الأفعال والتصرفات والتعبيرات وغير ذلك من الأنشطة التي يمارسها الإنسان في حياته اليومية بقصد تحقيق رغباته وحاجاته، أو هو عبارة عن مجموعة من التصرفات والأفعال التي يبذلها الفرد داخل البيئة التي يعش فيها بغرض تحقيق نوع من التأقلم في المجتمع الذي يعيش فيه». (حيدر، ٢٠٠٥).

ويعرف السلوك الإنساني أيضا «بأنه تصرف الفرد أو الجماعة أو المنظمة أو البيئة أو المجتمع نتيجة للتفاعل بين مجموعة العوامل البيئية والعوامل الداخلية للفرد» (حسن، ١٩٩٩). فهو عملية استجابة داخلية لمؤثر خارجي، والسلوك الإنساني قد يكون ظاهرا مرئيا وذلك عندما يقوم الإنسان بتصرف فعلي، كما قد يكون هذا السلوك باطنا غير ظاهر أي لا يرى بالعين المجردة وقد يستمر هذا السلوك الباطن لمدة محددة يظهر بعدها في شكل سلوك ملموس عندما يزداد الإلحاح داخل الإنسان.

أما المقصود بالسلوك الإداري: فهو فرع من العلوم السلوكية التي تتعامل مع الإنسان، ويشير إلى قدرة المدير في التعرف على ما يهمه من الأفعال التي يقوم بها الموظف وتصرفاته ومحاولة تقصي أسبابها والعوامل التي ساعدت على نشأتها من أجل إيجاد الحلول المناسبة لمنع تكرار مثل هذه التصرفات الضارة بأعمال المنظمة وتقصي التصرفات والأفعال الإيجابية وزيادة إيجابيتها. (مطاوع، ٢٠٠٢).

ومعرفة الإدارة لأسباب أفعال وتصرفات الموظفين ينعكس إيجابيا على المنظمة وذلك بالقضاء على ما يدور من سلبيات في العمل عن طريق معرفة أسبابها، والعوامل التي ساعدت على نشأتها، ومعرفة النواحي الإيجابية

والعمل على تقويتها والاستفادة منها، إلا أن الإدارة قد تواجه صعوبات كبيرة في هذا السبيل نظرا لكون السلوك الإنساني نتاج عدة متغيرات تتحكم في هذا السلوك، مما يصعب الإلمام بجميع هذه العوامل والتأكد من حدوثها.
أهدف دراسة السلوك الإداري

تهدف دراسة السلوك الإداري إلى مساعدة القائد التربوي على تحقيق الآتي:

١. القدرة على فهم تصرفات الأفراد داخل التنظيم والمشكلات السلوكية التي يعيشونها.

٢. دراسة أسباب وآثار هذه التصرفات والعوامل التي ساعدت على ظهورها، وهذه تعتبر خطوة أساسية للتعرف بشكل أكثر وضوحا على مختلف التصرفات التي تحدث داخل التنظيم.

٣. دراسة العلاقة بين هذه التصرفات لمعرفة أي منها يؤثر بدرجة أكبر على الأخرى لمحاولة التحكم في درجة أهمية هذه العوامل.

٤. مساعدة القائد التربوي في القدرة على التنبؤ بسلوك العاملين داخل التنظيم، فعن طريق دراسة أنواع التصرفات وأسبابها يستطيع القائد التربوي أن يتنبأ بنوع التصرف الذي يصدر عن العاملين، وبالتالي يستطيع أن يواجه هذا النوع من السلوك.

٥. إن دراسة السلوك الإنساني تساعد الإدارة في اختيار الأساليب المناسبة لتعديل أو تغيير سلوك الأفراد في المنظمة.

٦. مساعدة القائد التربوي في فهم خصائص الفرد العامة، حتى يسهل عليه التعامل معه بالأسلوب الذي يتفق مع مكوناته الفكرية والعقلية.

من السابق يتضح أهمية العوامل الفردية في إدراكنا للمثيرات الخارجية التي تتحكم في نوعية السلوك الذي نتخذه استجابة لهذه المؤثرات، وعليه فإن مسؤولية الإدارة مراعاة هذه العوامل الفردية في التعامل مع العاملين داخل التنظيم، لأن ما يقوم به الفرد من أعمال يومية داخل التنظيم يتأثر بالكيفية التي أدرك بها الفرد المشكلة التي أمامه.

والمطلوب من أي تنظيم مهما كان نوعه وأهدافه أن يحقق ثلاثة أمور أساسية للفرد في العمل:

١. أن يهيئ الظروف المناسبة التي تساعد على جذب الكفاءات إليه، وكذلك العمل على بقائهم في التنظيم واستمرارهم في خدمة أهدافه.

٢. أن يوجه الأفراد إلى القيام بالأعمال التي استقدموا من أجلها وتتلاءم مع أهدافهم ورغباتهم وقدرتهم.

٣. أن يتيح الفرص للأفراد للقيام بأعمال تتعدى الأعمال الروتينية اليومية إلى أعمال تتصف بالإبداع والابتكار، وفقا لما بينهم من فروق شخصية من أجل تحقيق طموحاتهم ورغباتهم التي تتعدى القيام بالعمل الروتيني اليومي. (حسن، ١٩٩٩) .

ولكي تستفيد المنظمة الاستفادة القصوى من الإمكانيات البشرية المتاحة لها، فعليها أن تتفهم طبيعة الدوافع والحاجات التي يسعى الإنسان لإشباعها حيث تتحكم في سلوكه وتصرفاته تجاه العمل الذي يقوم به، حيث أن الوظيفة التي يعمل فيها الفرد تحتوي على مجموعة دوافع يجد فيها سبيلا لإشباع حاجاته ورغباته، ومعرفة القائد التربوي بدوافع العاملين يساعده على معرفة الاختلاف بين الأفراد في العمل وتقصير بعضهم والأسباب الكامنة وراء ذلك التقصير وعدم تكراره مستقبلا.

تأكيد الإدارة بأسلوب القدوة

إن مشكلات التنمية الإدارية للمنظمات التربوية العربية في الوطن العربي ليست بالدرجة الأولى مشكلات تتعلق بالأنظمة الإدارية أو الهياكل التنظيمية أو الإجراءات، وإن كان لا يمكن التقليل من شأنها، وإنما تكمن المشكلة في المقام الأول في مشكلة الأمانة في الإدارة، هذه المشكلة تتمثل في جانب منها في ندرة القدوة الإدارية في كثير من المنظمات التربوية في الوطن العربي وربما لا يستطيع أحد أن يؤكد أن مشكلاتنا المعاصرة هي مشكلات اقتصادية ترجع أساساً إلى نقص في الموارد والإمكانيات المادية فحسب، بقدر ما هي في حالات كثيرة مشكلات سلوكية أصابت شريحة من مجتمعنا المعاصر في أخلاقيات التعامل و الإخلاص في العمل، وفقدان الانتماء، إذ لا يزال القائد التربوي العربي يعاني من مشكلات سلوكية تتمثل في كثير من الحالات في غياب الأمانة في الإدارة، والتي من بين مظاهرها غياب مبدأ الإدارة بالقدوة، بوصفه

أحد الوسائل التي يمكن اللجوء إليها لمواجهة مشكلة تدني أخلاقيات الإدارة التي من بين مظاهرها عدم تمثل الأمانة في كثير من الممارسات الإدارية والقيادية، وذلك إذا ما أردنا النجاح لبرامج ومشاريع التنمية الإدارية في الوطن العربي أن تنجح.

فما المقصود بمبدأ الإدارة بالقدوة؟ وما هي الأفكار التي يطرحها هذا المبدأ بالنسبة لمشكلة الأمانة في الإدارة؟ (هيجان، ٢٠٠٣) .

كلمة القدوة والأسوة بمعنى واحد، ويقصد بها السير على طريق المُقْتدى به. وهي نوعان:

- **النوع الأول**: القدوة الحسنة، وتتمثل في الاقتداء بأهل الخير والفضل والصلاح في كل ما يتعلق بمعالي الأمور وفضائلها من القوة والحق والعدل.

- **النوع الثاني**: القدوة السيئة وتعني السير في المسالك المذمومة، واتباع أهل السوء والاقتداء من غير حجة أو برهان.

إن فكرة وجود القدوة تقوم على أساس حقيقة تأثير الانطباع، وحاجة الناس إلى القدوة تكمن في غريزة التقليد الكامنة في نفوس البشر، فهي رغبة ملحة في المرؤوس إلى محاكاة القوي أو الرئيس، وعلى هذا الأساس يتضح أن عملية « الاقتداء ليست حالة طارئة قد تحصل وقد لا تحصل، ولكنها سلوك مغروس في نفس كل إنسان يظهر متى ما توفرت الرغبة في المحاكاة أو الاقتداء والاستعداد للاقتداء ووجود الهدف من وراء هذا الاقتداء.

إن من الوسائل المهمة جداً في ترسيخ مبدأ الإدارة الأمينة بفعالية بوصفه مطلباً لتنفيذ برامج ومشاريع التنمية الإدارية في الوطن العربي، هو وجود القدوة الحسنة وبخاصة من القيادات الإدارية التي يمكن الاقتداء بأفعالها الحميدة، **وذلك للأسباب التالية:**

- ♦ إن القدوة الحسنة تثير في نفس المقتدي قدراً كبيراً من الإعجاب والمحبة والتقدير بدفعه إلى محاولة ما استحسنه وأعجب به.
- ♦ إن القدوة الحسنة تعطي الآخرين قناعة بأن بلوغ الفضائل من الأمور الممكنة، أي أنها في متناول القدرات الإنسانية.

♦ إن مستويات فهم الكلام عند الناس تتفاوت، ولكن الجميع يتساوى أمام الرؤية المجردة لمثال حي، فإن ذلك أيسر في إيصال القيم التي يريد المصلح الإداري إيصالها للآخرين. فعن ابن عمر – رضي **الله** عنهما– «قال: اتخذ النبي – صلى **الله** عليه وسلم– خاتماً من ذهب فاتخذ الناس خواتيم من ذهب فقال النبي – صلى **الله** عليه وسلم– : إني اتخذت خاتماً من ذهب، فنبذه – وقال إني لن ألبسه أبداً، فنبذ الناس خواتيمهم». رواه البخاري ومسلم والترمذي والنسائي ومالك وأحمد. قال العلماء: فدل ذلك على أن الفعل أبلغ من القول.

♦ إن الأشخاص المقتدين ينظرون إلى القدوة نظرة دقيقة وفاحصة دون علم المقتدى به، فرب عمل يقوم به لا يلقي له بالاً يكون في حسابهم من الأمور المهمة، وذلك بسبب أهمية ومكانة المقتدى به.

وتعقيبا على ما سبق يمكن القول: بأنه ومع إدراكنا أهمية هذا المفهوم في السلوك الإنساني بشكل عام والسلوك الإداري بشكل خاص كمنهج لترسيخ القيم الصحيحة ونبذ القيم السيئة، إلا أنه مغيباً إلى حد كبير جداً في أدبيات الإدارة العربية مع أن أية جهود تنموية أو إصلاحية لا يمكن أن يكتب لها النجاح، ولا أن تؤتي ثمارها إذا ما اقتصر الجهد في مجال التنمية الإدارية على مجرد إصدار وتعديل الأنظمة، وإصلاح الهياكل الإدارية، وتيسير الإجراءات وتكرار الدعوات اللفظية بضرورة الالتزام بمبادئ الأخلاق. فالحاجة إلى القدوة الحسنة، وبخاصة من القيادات الإدارية المنوط بها بالدرجة الأولى مسئولية إعداد وتنفيذ خطط التنمية الإدارية؛ ذلك أن هذه القيادات تعطي بسلوكها الحسن المثل الطيب الذي ينبغي أن يحتذى به في مجالات العمل المختلفة.

وانطلاقاً من أهمية مبدأ الإدارة بالقدوة، فإن السؤال الذي يطرح نفسه هو: **كيف نجعل من القدوة مبدأ يمكن من خلاله ترسيخ مفهوم الإدارة الأمينة بما يخدم التنمية الإدارية في الوطن العربي؟**

للإجابة على هذا السؤال يمكن القول بأن هناك عدداً من النقاط التي يجدر تناولها في هذا الموضوع، وهي على النحو الآتي: (فراج، ١٩٩٣) :

١. ضرورة الإيمان بأهمية الدور الذي يقوم به القائد في وظيفته أو منظمته:

فلا يمكن أن يحقق القائد مبدأ الإدارة بالقدوة ما لم يكن لديه، الإيمان بأهمية العمل، بحيث يفضي هذا الإيمان إلى الإخلاص في العمل؛ لأن ضعف الإخلاص عند كثير من الموظفين، وبخاصة ذوي المواقع القيادية يجعل المرتبطين بهم في العمل لا يثقون بتصرفاتهم، وبالتالي عدم الحماس، وارتكاب المخالفات في العمل.

٢. امتلاك المعرفة والمهارة الكافية بالنسبة للدور الذي يقوم به الشخص: يعتبر امتلاك المعرفة والمهارة بالنسبة للقائد قوة تولد لدى الآخرين الانطباع الجيد عنه؛ مما يحفزهم على الاقتداء به؛ ذلك أن المعرفة والمهارة تعد حصانة للشخص من الوقوع في الأخطاء المتكررة، بل إنهما بمنزلة الوسيلة الضرورية التي يمكن من خلالها توصيل أخلاقيات الإدارة الحميدة، بما فيها الأمانة إلى الآخرين.

وتعقيبا على ما سلف، وبخاصة فيما يتصل ببرامج ومشاريع التنمية الإدارية، فإن هذه البرامج والمشاريع كثيراً ما توكل إلى أشخاص يفتقرون إلى المعارف والمهارات التي تمكنهم من أداء الدور المطلوب منهم بنجاح، بل إن كثيراً من مشاريع التنمية الإدارية هذه توكل إلى شركات أو خبراء أجانب تنعدم لديهم فعلاً المعرفة والمهارة بالنسبة للمشاريع التي يقومون بها، حيث يجدونها فرصة للكسب المعيشي وللتعلم؛ مما يجعلهم غير مؤهلين لأن يكونوا قدوة للآخرين في المؤسسات العربية. وهذا الواقع أفضى في كثير من الحالات إلى فشل مشاريع التنمية الإدارية في الوطن العربي في تحقيق أهدافها، فضلاً عن الخسائر المادية والإدارية التي ترتبت على مثل هذا الفشل.

٣. إذا كان الإيمان بأهمية الدور الذي يقوم به القائد في وظيفته يتوجه إلى ذات المقتدي به، مما يفرض عليه أن يكون صالحاً في نفسه قويماً في مسلكه، فإن تمثل الأخلاق الحميدة يتوجه إلى طبيعة علاقته مع الآخرين، وأصول تعامله معهم، هذا المطلب من الممكن أن يتوافر في الشخص ليكون قدوة صالحة لغيره من خلال التزامه بالصدق.

٤. الحرص على موافقة القول للعمل: وهذا هو المؤشر الحقيقي لسلوك الإدارة بالقدوة؛ ذلك أن الصدق أو الصبر أو الرفق ليس مجرد ألفاظ أو شعارات يتحدث بها المرء، ولكن لا بد أن تنعكس هذه الخصال على مسلك الشخص، فالناس لا تثق فيمن يقول ولا يعمل، بل إن كثيراً من الناس لا يتحمس للعمل أو يحرص على التزام الخلق

في وظيفته إلا إذا رأى مثالاً أو نموذجاً مطبقاً يتخذه قدوة، ويدرك به أن هذا المطلوب أمر في مقدور كل واحد.

ولا بد من للتنويه هنا إلى أن الشخص حتى ولو كان قدوة فليس منزهاً عن الأخطاء، فقد تصدر منه زلة أو يحصل منه تقصيراً، فإذا حدث ذلك فليبادر إلى تصحيح هذا القصور، بل والاعتذار للآخرين، ولا يجعل ذلك عائقاً يحول بينه وبين التزام السلوك القويم بما يجعله قدوة للآخرين، بل إن الإصرار على الخطأ مع العلم بذلك هو نوع من الانتصار للنفس، وهي ظاهرة تنبئ عن عدم إيمانه بما يقول وعدم إخلاصه لما يحمله عمله من معان سامية، محاولاً إخفاء الحقيقة في سبيل عدم الوقوع في دائرة الإحراج التي يعتبرها مساً بكرامته ومكانته بين الآخرين، وهذا بالطبع سلوك يتنافى تماماً مع مبدأ الإدارة بالقدوة المفضي إلى الأمانة في الإدارة.

٥. ضرورة توضيح القيم والتصرفات التي يقوم بها القائد القدوة للأشخاص المقتدين به، خاصة تلك التي قد تحمل طابع التأويل السيئ و تطبيق مبدأ القوة في الإدارة ينبغي ألا يقتصر على ذات المقتدى به، بل لا بد أن يصاحبه اهتمام بالأشخاص المقتدين؛ فهم بحاجة إلى أن يكونوا على علم ودراية بطبيعة السلوك الذي يتبعه القائد القدوة، والقيم التي تحكم هذا السلوك حتى تتوافر لديهم نفس القناعة الموجودة لدى القدوة فيما يختص بطبيعة القول والعمل الصادر منه، بل إن الأمر قد لا يقتصر فقط على مجرد توجيه الأشخاص إلى السلوك الحسن، ذلك أن هناك فروقاً فردية بين الأشخاص في درجة فهمهم واستيعابهم للسلوك الصادر من الآخرين، مما قد يؤدي بالبعض إلى تفسيره تفسيراً خاطئاً، لهذا وجب على القائد أن يوضح للمقتدين به بعض الأقوال أو التصرفات الصادرة منه التي قد تحتمل التأويل السيئ من قبل الآخرين.

مما سبق يتضح لنا أن الإدارة بالقدوة تمثل أحد المضامين الأساسية التي يمكن من خلالها تحقيق مبدأ الأمانة في الإدارة، ذلك أن القدوة تعطي المثل الطيب الذي ينبغي أن يُحتذى به في مجالات العمل المختلفة، ومنها برامج ومشاريع التنمية الإدارية، من هذا المنطلق يمكن القول إن هناك دوراً كبيراً ينبغي أن يؤديه القادة التربويون في وظائفهم فيما يتعلق بتمثل مبادئ القدوة الحسنة؛ ذلك أن هذه القيادات يتعاظم دورها انطلاقاً من أهمية المكانة الوظيفية التي تشغلها والمهام التي تؤديها؛ مما يجعلها محل ملاحظة وتقليد الآخرين لها، وبهذا يمكن الجزم بتقليل الكثير من

مشاكل التنمية السلوكية للقادة التربويين، وخاصة المشكلات المتعلقة بأخلاقيات الإدارة، لو تمثل القادة سلوك القدوة الحسنة ومطلب الأمانة في الإدارة.

ويتضح مما سبق أهمية السلوك الإداري والأبعاد السلوكية الإدارية وسلوك القدوة في إدارة النظم التربوية والمرؤوسين بما يعود بالنفع والفائدة على المنظمة التربوية ومخرجاتها، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال توفر القيادات التربوية القادرة على امتلاك مجموعة من الأبعاد والرؤى السلوكية الشخصية والتمثل بأسلوب القدوة حتى يكون لديها القدرة على القيام بما يتوجب عليها القيام به داخل نظمها التربوية وامتلاك القدرات المهنية والشخصية والمهارات والأساليب السلوكية التي تؤهلها للقيام بأدوارها من خلال تربيتها وتدريبهم وإعدادها لإدارة عمليات التحسين والتطوير والقيادة بأبعادها الاجتماعية والنفسية والتنظيمية والقيادية والإدارية: الآتية:

أبعاد السلوك الإداري عند القائد التربوي:

أولا: البعد الفلسفي عند القائد التربوي:

الفلسفة نشاط عقلي يرمي إلى فحص نقدي منتظم للمعتقدات والمبادئ كي يجعل لهذه المعتقدات والمبادئ أساسا تقوم عليه وتقف به في وجه أنواع الصراع المتعددة، **والفلسفة كما يقول ديوي هي**: لون من ألوان التفكير يظهر عندما تواجه الخبرة موقفا من مواقف الشك، ويستهدف هذا التفكير تحديد طبيعة الخبرة وصياغة فرضيات قابلة للاختبار للتخلص من هذه الحيرة، كما أنها دعوة لوجهات نظر جديدة لإحداث اتزان أفضل بين المصالح.

وقد ذكر آدمز (Adams,1979) أهمية البعد الفلسفي للإداري التربوي، مجملا له في وظيفتين أساسيتين هما:

♦ يساعد على رفع مستوى وعي الإداري وإدراكه للمشكلات الفلسفية في الثقافة المعينة، والتفكير في الافتراضات الكامنة وراء المبادئ الأساسية التي ينطلق منها العقل الإنساني.

♦ يدرب الإداري بطريقة منظمة ومسؤولة على التفكير بهذه المشاكل بهدف التطلع للوصول إلى رؤى متناغمة حكيمة للإنسان والثقافة والعالم، مما يشكل له دعما إداريا وغير إداري.

كما أجمل الطويل (١٩٩٧) الدور الذي يؤديه البعد الفلسفي للقائد الإداري التربوي بالآتي:

- يمنحه تفسيرا وتقييما نقديا للافتراضات الفلسفية الموجودة في الثقافة التي يعمل بها ولدلالاتها على المؤسسة التربوية.
- يمنحه فرضيات تتعلق باحتمال مساهمات الفلسفة في زيادة عقلنة الممارسات التربوية ومنطقتها وفرصا للانهماك في اختبار هذه الفرضيات.
- يمنحه فرصا تأملية لتحليل الأسباب الفلسفية الكامنة خلف الممارسات المهنية الملاحظة وربط ذلك بعوامل غير فلسفية تسهم في تشكيل هذه الممارسات.
- يعطيه فرصا لتفسير الافتراضات الشخصية المتعلقة بمشاكل الإنسان والعالم وتفهمها، وفي ذلك خطوة لتوضيح العلاقة بين المعتقدات والمعارف وربط ذلك بممارسات مألوفة ثم التعود عليها.
- يمنحه فرصة ليصبح مندمجا وبطريقة منظمة وشاملة وعميقة ومنفتحة في واقع التربية ومستقبلها، والتي هي من مهام التربوي الذي تنسجم سلوكاته مع معتقداته وفلسفته.

ويتضح مما سلف أن الفلسفة تساعد القائد الإداري على تحليل خبراته العامة وتفسيرها وتطور لديه إدراكا ووعيا بالافتراضات والمبادئ الكامنة أو المتضمنة في تفكيره وطريقة تعقله للأمور التي تظهر خلال خبرات يعيشها وأحكام وقرارات يصوغها، فهي إذن تكشف للقائد التربوي عن المعايير المصنفة التي يستخدمها العقل الإنساني في التعامل مع كل ما يقدم له، كما أن للفلسفة أثرا على المنظور التربوي والنشاطات التربوية التي يقوم بها الإداريون التربويون ومختلف العاملين في الحقل التربوي، وقد بين ديوي أنه حيثما أخذت الفلسفة بالجدية اللازمة، فإنه من المفروض أن تقود إلى حكمة تؤثر بدورها على السلوك الحياتي. كما أكد الفيلسوف االبريطاني ريد (*Ried*) أن الأمانة تفرض التسليم بتدخل معتقدات الإداري وفلسفته تدخلا بارزا في تفكيره التربوي.

ثانيا: البعد الأخلاقي عند القائد التربوي:

لا تتحقق أخلاقية الفرد بمجرد قراءته لمجموعة قواعد أخلاقية إنما تتم بلورة أخلاقيات القائد عبر سبل تربوية سليمة تنمي عنده مفاهيم وقيم واتجاهات إيجابية

نحو الالتزام بالسلوك الأخلاقي، كي يكون مثلا وقدوة للتابعين من جهة، ولكي تقوده أخلاقياته إلى الكيفية التي يجب عليه ممارستها في قيادة التابعين والتعامل معهم.

وفيما يلي عشرة أبعاد أخلاقية لها دلالتها في سلوك الإداري التربوي وهي:

- أن يجعل من رفاه العاملين ومصالحهم المهنية محورا أساسيا لكل قراراته وأفعاله.
- أن ينجز مسؤولياته المهنية بكل أمانة وصدق وإخلاص.
- أن يدعم ويحمي الحقوق المدنية والإنسانية لكل فرد.
- أن يحترم ويطيع الدستور والقوانين والأنظمة المعمول بها في مجتمعه.
- أن يطبق السياسات التربوية المرسومة ويراعي قوانين وأنظمة وتعليمات النظام التربوي.
- أن يسلك سبلا ملائمة ومناسبة لتطوير وتصحيح القوانين والسياسات التربوية.
- أن يتجنب استغلال مركزه لمكسب أو مصلحة شخصية. (الطويل، ١٩٩٩)
- أن يسعى للحصول على درجات أكاديمية أو تأهيل مهني من مؤسسات معترف بها.
- أن يحافظ على مستوى المهنة، ويسعى لتحسين فعاليتها من خلال البحث والنمو المهني.
- أن يحترم جميع العقود والاتفاقيات السارية ويلتزم بكل ما يتم التوصل إليه بشأنها. (Schiffman &Kanuk, 2000).

ويتضح مما سبق أثر الأخلاق في حياة القائد التربوي وعمله، حيث أنها تمثل الضوابط السلوكية التي يحتاجها لتدعيم توجهاته وقراراته، وتكون بمثابة البوصلة التي يهتدي بها في سبيل الوصول إلى أهداف المنظمة وشعاره الموضوعية والشفافية والنزاهة وحسن الخلق، وتغليب المصلحة العامة على المصالح الذاتية والمنافع الشخصية، كما يمكنه من خلالها تفهم سلوكيات العاملين معه وتعديلها بما يتفق مع أهداف المنظمة التربوية ورسالتها.

ثالثا: البعد البشري عند القائد التربوي:

إن التفكير في التطوير الإداري يتجه نحو الجانب البشري الذي يبعث الحركة والنشاط في الإدارة، إذ أن الأنظمة والقوانين وأساليب العمل كلها أدوات في خدمة الفرد، لتساعده وتمكنه من أداء عمله بكفاية وفاعلية. «وفلسفة التطوير الإداري تقوم في محورها على الفرد، كما تقوم على إيمان عميق بقدرة الإنسان، أي قدرة الأفراد العاملين في الجهاز التربوي على تحقيق الأهداف وتحقيق النجاح، على اعتبار أن لكل فرد عامل طاقة كامنة، وأنه مستعد للبذل من جهده ووقته وتفكيره» (جميعان، ١٩٩٢، ص٢٤).

ولا يكفي أن يكون الهدف من التطوير الإداري زيادة كفاية الأجهزة الإدارية وإعدادها لخدمة التنمية في جميع مجالاتها المختلفة، بل واتخاذ ما يلزم لتغيير سلوك العاملين بحيث تتحقق أهداف المجتمع بأعلى قدر من الكفاية وأقل قدر من التكاليف.

وينعكس ذلك على إدراك القائد التربوي بفهم الإنسان على أنه مخلوق ذو تركيب فريد معقد قادر على التفكير والشعور والاختيار وتعديل أنماط سلوكه وتصرفاته وتغييرها ويمتلك القدرة على محاكمة الأمور، وقادر على أن يرى عالم خبرته كمكان تتحقق فيه أماله وتطلعاته، ولديه سلطة الاختيار والسعي لتحقيق طموحاته، وأن استجاباته تأتي متأثرة بكل ما سبق، ومن هنا فإن موضوع التربية والتأهيل والتدريب للقادة على فهم هذه الممارسات السلوكية يحتل مكانة هامة في بعد العملية الإدارية على اعتبار أن الإدارة تتعامل مع مخلوقات بشرية اكتسبت سلوكاتها الإيجابية والسلبية عبر سبل التعلم والتعليم، وهذا بدوره يتطلب من الإداريين تفهم أبعاد عملية التعلم والتعليم وقوانينها كي يتم عبرها إحلال نمط سلوكي غير مرغوب بنمط سلوكي مطلوب.

رابعا: البعد القيمي عند القائد التربوي:

للقيم أثر مباشر على السلوك الإداري، و السلوك الإداري مفعم بالقرارات ذات الأبعاد القيمية، وأن الإداري يعيش عملية ممارسة مستمرة لمنظومته القيمية. ويتضح أثر ذلك بشكل جلي في جميع مستويات الهرم الإداري العليا والوسطى والإجرائية،

وبشكل خاص عند مستوى صنع السياسات التربوية ورسمها وما يتطلبه ذلك من ضرورة مراعاة ارتباطها بالأطر العلمية والسياسية والاجتماعية لهذه المجتمعات، ويرى (العديلي، ١٩٩٥). أن القيم معتقدات تحدد أهمية الأهداف، وكيفية التصرف بها، وأن القيم مستمدة من المخزون الثقافي للإداري، وهي التي تحكم سلوكه بالسلب والإيجاب، وأن تناقض قيم الإداري مع قيم العاملين قد تسبب تنافرا بين الطرفين وتخلق هوة بينهم وهذا مدعاة لسوء التفاهم.

لذا يجب على الإداري أن يدرك قيم عامليه مع أخذه بالاعتبار أن القيم لا تتسم بالثبات المطلق، بل هي متغيرة استنادا إلى التراث الفكري والحضاري للمجتمع، وأن ثقافة العصر قد أخذت بالتغير وأثرت على القيم التي أخذت بالتباين في المجالات المتعلقة بالولاء والتقدير والأمن والمكافأة والأجور والمشاركة، بسبب تأثرها ببعد محدودية الذات البشرية مما جعل الفرد يركز على تقديم مصلحته الشخصية على المصلحة العامة. وهذا ما أوجد صراعا نحو تحقيق التقدم الشخصي في العمل والشعور بالأمن والاستقرار. (Cathrine, 1992).

والقيم محددات رئيسية للسلوك التنظيمي، ذلك أن الإنسان العامل لا يأتي للمنظمات الإدارية صفحة بيضاء بل يأتي بالأفكار والقيم التي لابد لها أن تترك بصمات على تصرفاته. ولذلك كان من المهم جدا أن يتفهم القادة القيم التي يحملها العاملون معهم للعمل حتى يمكنهم تسييرهم وتوجيههم بما يخدم الأهداف التنظيمية بما لا يتعارض مع قيمهم، وكلما كانت القيم مشتركة بين العاملين سارت المنظمات بسلاسة وانسجام، وكلما تباينت زادت الصراعات والنزاعات.

ولذلك يهتم خبراء التنظيم بمساعدة التنظيمات على حل مشاكلها ذات الطبيعة التنظيمية الإنسانية عن طريق ما يسمى بالتطوير التنظيمي، وهي الاستراتيجية التي تعتمد على تغيير القيم السلبية التي تتعارض مع مصلحة العمل وتثير النزاعات، وإيجاد جو من الثقة والانفتاح بين العاملين، وتشجيع الحوار والنقاش وإعطاء المجال للاتصالات الصاعدة والأفقية، مما يغذي التنظيم بالمعلومات، ويساعد في حل الكثير من المشكلات حتى قبل حصولها. (القريوتي، ١٩٩٧) .

وإن من خصائص القيم الإدارية للمؤسسات «ارتباطها المباشر بالسلوك الإداري لدى الرئيس في التنظيم الرسمي وغير الرسمي. والتي تتخذ شبكة من العلاقات

المتداخلة على مختلف اتجاهات قنوات الاتصال التي تربط العاملين برؤسائهم ومرؤوسيهم وبزملائهم المتعاملين معهم وذلك من أجل تأطير مجال القيم وتحديد دوائر عملها ووظيفتها. (Davis, 1997) .

إذن، تمثل القيم قناعات أساسية، وتحتوي على مضامين خلقية بمعنى أنها تعبر عن أفكار الفرد حول ما هو صواب وجيد ومرغوب، وأن لكل فرد نظامه أو هرمه القيمي الخاص به الذي يتضمن أولوياته القيمية حسب أهميتها النسبية له مثل: الإيمان بالله، والعدالة، والمساواة، والحرية، واحترام الذات وما إلى ذلك. وأن لقيم الإنسان أثرا على سلوكاته وأن السلطة التي تشتمل عليها القيم بحد ذاتها لا تقل أهمية عن سلطة حقائق الاستقصاء العلمي. (الطويل، ١٩٨٦) .

كما ويتأثر السلوك الإداري بالقيم والعادات كتأثره بالنظريات والمبادئ العلمية، وإذا كانت الأنماط السلوكية المتأثرة بالعلم ومبادئه متماثلة في المجتمعات والبيئات المختلفة، فإن الأنماط السلوكية المتأثرة بالقيم والأخلاق المجتمعية تختلف وتتباين تبعا لتباين القيم والمعايير الحضارية والاجتماعية الشائعة فيها». (Slaughter, 1996) .

ويتضح مما سبق أن فهم القائد للقيم الإدارية وتحديد أشكالها الإيجابية والسلبية، كونها تنتج عن سلوك والسلوك هو التفاعل داخل المؤسسة أو المنظمة، وهذا السلوك هو الذي يؤدي إلى تكوين شبكة من العلاقات الإنسانية داخل المنظمة أو المؤسسة، وهذه العلاقة بين أفراد المنظمة هي التي تؤدي بالتالي إلى إعادة وترشيد القيم الإدارية وتطويرها والعمل على توفير المناخ الملائم لها وتنمية ثقة الأفراد في قدرتهم على تعديل سلوكهم بما يتفق مع المؤسسة وعادات وتقاليد المجتمع الذي يعيشون فيه، إضافة إلى قدرتها على جعل الفرد قادرا على تحمل مسؤولياته مع الجماعة من حيث التزامه بالعمل والقيام بواجباته الموكولة إليه والدور المطلوب منه، كل ذلك يوفر للقائد التربوي منهجا يمكن الاعتماد عليه في تطوير الإدارة التربوية، كما يمكنه من ترشيد القرارات الإدارية التربوية والإجراءات الإدارية للعاملين.

خامسا: بعد الاتجاهات عند القائد التربوي:

فكما هو حال القيم، فالاتجاهات هي أيضا ذات أثر في السلوك الإداري، حيث أن

الكثير من تصرفات الإنسان تكون نابعة مما يطوره من اتجاهات، والإداري الناجح هو الذي يعرف عن كثب ما لدى العاملين من اتجاهات لما في ذلك من أثر لكيفية إدراكه لسلوكه وسلوك العاملين معه، مما ييسر السبل للتعامل الفاعل معهم. وعلى الإداري أن يدرك أن تغيير اتجاهات العاملين ليس بالأمر اليسير، وأن تغييرها لا يتم بالتلقين والنصيحة، بل يتم عبر سبل الحوار والمعايشة وتعريض العاملين لمواقف يمكنها أن تعيد صياغة اتجاهاتهم. كما أن على الإداري أن يدرك أن اتجاهات الأفراد على صلة وثيقة بما هو متعمق ومتأصل لديهم من قناعات ومستند إلى مبادئ فكرية واعتقادية وتراثية، وعليه أن يطور وعيا بالعمر الزمني للفرد وبثقافته ومستوى نضجه وخبرته، وبناء على ذلك يمكن القول: بأن اهتمام الإداري باتجاهات العاملين يؤثر في تحديد نوعية سلوكيات الأفراد وإنتاجيتهم وأدائهم المؤسسي.

ويمكن للقائد التربوي أن يستفيد في تعامله النوعي مع مدخلات النظام البشري وغيرها من خلال إدراكه أن العاملين معه ليسوا مصنفات متجانسة بل هم خليط يحتكم إلى معايير مختلفة تشكل أفكارهم وانطباعاتهم وأحكامهم وتقديرهم للأمور. وأن مقدرة الإداري على محاولة إدراك هذه الفروق واحترامها والتعامل معها وفق منهجية منظمة يقلل الكثير من المشاكل في تعامله مع عامليه من ناحية، ويخلق جوا من الراحة لوجود إداري متفهم وواع من ناحية أخرى، والإداري اليقظ قادر على الاستفادة من الطبيعة الدينامية للقيم في مساعدة العاملين على تبني قيم جديدة يحتاج لها في شخصية العاملين لتحسين أدائهم المستقبلي». (الطويل، ١٩٩٩) .

وتتوقف عملية تغيير الاتجاهات على مدى اهتمام وشعور العاملين بالموضوع الذي يتعلق به الاتجاه، فكلما ضعفت الاتجاهات كان تغييرها أسهل والعكس صحيح. ويتوقف أيضا على مدى توافر المعلومات عن الموضوع. فالإنسان أكثر عرضة لتغيير اتجاهاته عن الموضوعات التي لا يعرف فيها الكثير، بينما تزداد مقاومته للتغيير كلما زادت المعلومات لديه عن الموضوع. (Penney, 1996) .

ويتضح مما سبق أن باستطاعة القائد التربوي أن يستفيد من العمليات الإدراكية للعاملين، ورؤية الأحداث على حقيقتها، بجوانبها الحسنة والسيئة، ثم تفسيرها التفسير الواقعي الصحيح، الذي يساعد على الاستجابة الملائمة، وأن ينشئ مناخاً صحياً للتغير بينه وبين العاملين قوامها الصراحة، ويستطيع من خلال التعرف

على اتجاهات العاملين الصحيحة وغير الملائمة أن يصنع التخطيط السليم للتغير، كما يمكنه الاستفادة من دوافع العاملين، في توجيهها نحو التغير المطلوب، وتقديم الإشباع الملائم والمزايا لتقديم مزيد من الإشباع لحاجات العاملين.

سادسا: بعد الشخصية عند القائد التربوي:

من الضروري عند محاولة تفهم سلوك الفرد أن يتوفر لدى الإداري أكبر قدر من الفهم الموضوعي للشخصية الإنسانية التي تحدد أنماط السلوك المختلفة، فكلما كان حكم الإداري على شخصيات العاملين موضوعيا وعلميا، كان أقدر على توقع أفضل للسلوكيات المختلفة، **وتفيد النظريات التي تبحث في الشخصية وتطورها في مجالات عديدة منها**:

- مساعدة المديرين في اختيار أفضل للعاملين.

- تحسين أجواء العمل، لأنها تقلل من فرص توتر العاملين وتزيد من إمكانية خلق جو إيجابي يوفر الرضا والانتماء للمنظمات الإدارية التي يعملون فيها.

وبقدر أهمية فهم الشخصية كأساس لتفسير سلوك الفرد في المواقف المختلفة والتنبؤ بالاحتمالات السلوكية الأخرى، فإن ذلك الفهم يمكن استخدامه في التحفيز الذي هو أحد دعامات القيادة الإدارية التي تعتبر محور العملية الإدارية، وأن إدراك العامل لموقف معين يشكل أساسا لسلوكه التنظيمي ويؤثر على إنتاجيته، لهذا كان من الضروري بذل الجهود لتحسين إدراك العامل وتنميطه سواء أكان ذلك فيما يتعلق بخصائص العمل أم بالواقع التنظيمي ككل.

وقدم كامبل (*Campbell, 1979*) صورة عن أبرز ما يفترض أن يشتمله البعد البنائي لمكونات شخصيات إداريي وقادة المستقبل، باتصافهم بالخصائص والأبعاد التالية: درجة متقدمة من الذكاء، واستقرار ذهني، ومستوى متميز من الطاقة والنشاط، ومقدرة على توجيه المنظمة، ومهارات التعاون مع الآخرين، واستعداد وتهيؤ للمغامرة والمخاطرة، وذكاء وحنكة سياسية، ومفهوم صحي للذات، وخبرات تدريسية ميدانية غنية، والتزام بالنمو المهني والتعلم الدائم، ووعي وإدراك للعلاقة بين منظور الذات القيمي والمنظور القيمي الاجتماعي السائد.

ولا بد في هذا المقام من الإشارة إلى أن من أبرز الحاجات التي تهم العاملين والمسؤولين في مجال الإدارة التعليمية، **تلك الحاجات المتعلقة ببعد الأنا في الإنسان التي يمكن تقسيمها إلى نوعين:**

- **حاجات ذات صلة بتقدير الذات**: مثل الحاجة إلى احترام الذات، والثقة بالذات، والاستقلالية، والتحصيل، والكفاية، والمعرفة.
- **حاجات ذات صلة بسمعة الذات**: مثل الحاجة إلى المكانة، والاعتراف، والتقدير، والاحترام من قبل الزملاء الآخرين. وأن النظم الاجتماعية والمؤسسات التربوية لا تزود الإنسان باحترام الذات ولا بتحقيقها ولكنها قادرة على أن توفر وتهيئ له المناخ المناسب والملائم الذي ييسر له تحقيق حاجاته وإشباعها، وهذا من شأنه أن يذكي بعد الأداء الفاعل لديه. (الطويل، ١٩٩٩) .

وذكر بوش (*Boush, 1995*) مجموعة من النماذج التي يتصف بها العاملون في مجال الإدارة التعليمية في تعاملهم مع الآخرين **ومن هذه النماذج**:

- «**النماذج الرسمية**: و تفترض أن النظم الاجتماعية منظومات هرمية يحقق إداريوها أهدافا متفق عليها من خلال وسائل وأساليب منطقية. ويمتلك الإداريون فيها السلطات والصلاحيات المخولة إليهم، وهم مساءلون عن نشاطات منظماتهم أمام الجهات الموجدة لها.
- **نماذج الزمالة**: وتتضمن جميع النظريات الداعمة للتشاركية بين بعدي السلطة وعملية صناعة القرارات في النظم، وقد انتشر هذا المفهوم في إدارة النظم التربوية في عقد التسعينيات وأصبح ملازما لفعالية النظم التربوية وتطويرها باعتباره دليلا على الممارسة السليمة في إدارة النظم وقيادتها.
- **النماذج السياسية**: وتنظر إلى عملية صناعة القرارات على أنها عملية مساومة وتفاوض، وتنظر إلى النظام السياسي في الدولة على أنه المحور الرئيس والمحدد لمعالم وخصائص النظم الاجتماعية ومنها النظام التربوي. وعملية صناعة القرارات في إدارة النظم التربوية ملزمة بالأخذ بعين الاعتبار الأطر المرجعية السياسية للجهات الموجدة لها.
- **النماذج الذاتية**: وينصب تركيزها على الأفراد العاملين في النظم بدلا من التركيز على النظام ككل أو وحداته الفرعية، وتنظر للفرد على أنه المحور الأساسي في النظام وأن له نظرته الذاتية والانتقائية التي يرى فيها النظام.

♦ **النماذج الثقافية**: تؤكد هذه النماذج على الجوانب غير الرسمية للنظام أكثر من تأكيدها على الجوانب الرسمية، كما وتركز على قيم العاملين ومعتقداتهم ومعاييرهم وكيفية تفعيل مدركاتهم لتكوين معاني منظمة مشتركة يعيشونها».

والتعامل مع هذه النماذج يتطلب توافر ملامح ومزايا في شخصية القادة والإداريين التربويين المعنيين في تفعيل هذه النماذج لتحقيق متطلبات أدوارهم كقادة وإداريين في النظم التربوية، ولكي يتجاوزوا التحيز لنماذج الاهتمام ببعد المؤسسة والإنتاج فيها أو ببعد الأفراد وحاجاتهم، والاهتمام بالممازجة بين هذين البعدين معا. (الطويل، ١٩٩٩)

أما (شرابي، ١٩٩٢) **فأكد على تكامل الشخصية وذكر علامات تكاملها كالتالي**:

- انسجام الفرد مع غيره وقدرته على إقامة الصلات الطيبة مع الناس، دونما تطرف في التقرب إليهم أو الابتعاد عنهم.

- ثبات السلوك وعدم وجود مظاهر متناقضة فيه.

- قدرة الشخص على تحديد أولويات الأهداف الفردية حسب أهميتها على المدى الطويل.

وحتى يكون القائد الإداري قادرا على إدارة المنظمة ويكتب له النجاح في عمله فلا بد أن يتمتع بالصفات الشخصية الآتية:

♦ أن يضع معايير عالية أثناء التعامل مع العاملين.
♦ أن يكون قدوة للآخرين من خلال الالتزام بالجدية.
♦ أن يحتفظ بنشاطه الذهني والجسدي.
♦ التحكم في انفعالاته.
♦ أن يجعل من نظرته للحياة، حرة متفائلة.
♦ أن يكون معتدلا دائما بحيث لا يكون عرضة للنقد من الآخرين.
♦ أن يكون لطيفا ومهذبا مع الآخرين.
♦ أن يلتزم دوما بما يقول.

ويتضح مما سبق أن لشخصية القائد بسماتها وصفاتها دورا بارزا في التأثير على العاملين ودفعهم وتحفيزهم للمبادرة والمبادأة والعمل الجماعي، وخلق التناغم والانسجام بينه وبينهم بما يكفل من تحسين الأداء والإنجاز المطلوب، وخلق أجواء تنظيمية داخل المؤسسة تقوم على التفاعل والتآلف والإيثار وبذل الطاقات الجادة في سبيل الوصول إلى الأهداف المبتغاة، كما أن فهم القائد لأبعاد الشخصية ومكوناتها يسهل عليه القدرة في قيادة المرؤوسين وتقدير سماتهم وصفاتهم وحاجاتهم ورغباتهم، مما يمنحه القدرة على استثمار الطاقات الكامنة في هذه الشخصية وتجييرها لصالح المنظمة التربوية وأهدافها.

سابعا: بعد الإدراك عند القائد التربوي:

يمثل الإدراك وجها آخر من أوجه السلوك الفردي في المنظمات، فمن خلاله يقوم الفرد بتنظيم وتفسير انطباعاته الحسية لكي يضيف معنى للبيئة التي يوجد فيها، لكون الأفراد ينظرون إلى الشيء نفسه ولكنهم يدركونه بطريقة مختلفة، فالواقع تفسير لما يراه الآخرون من وجهة نظرهم ثم يطلقون علية الواقع.

والإدراك عملية تفكيرية تشتمل على انتقاء المعلومات وإعطائها معنى معينا، وأن الخطوة الأولى في عملية الإدراك تبدأ من الحواس التي تعتبر المصدر الأول للخبرات حيث يتم بعد ذلك تصنيف تلك الخبرات حسب الأطر المرجعية المتوحدة لدى الفرد. وتتحدد عملية الإدراك وترجمة الشعور الحسي بعديد من العوامل الأخرى مثل البيئة الفسيولوجية للفرد، وبرغباته والخبرات التي مر بها. وأنه من الممكن أن تدرك نفس الظاهرة بطرق مختلفة، حسب الاتجاهات والقيم التي يحملها الفرد، وبحسب البيانات والمعلومات التي تتوفر لديه، ومدى حجم ونوعية المؤثرات المختلفة عليه.

ويتأثر إدراك الأفراد للبيئة المحيطة بعدة خصائص منها:

- «خصائص الشيء موضع الإدراك (ما الذي ندركه). وخصائصه هي: التباين، والكثافة أو قوة التركيز، والحركة، والتكرار، والحداثة، والحجم.

- خصائص الفرد الذي يقوم بعملية الإدراك. وخصائصه هي: شعوره بأهمية الشيء بالنسبة له، وحالته النفسية والمزاجية، واتجاهاته، وشخصيته، ومفهومه لذاته.

- العمليات الموقفية التي تعمل كمصفاة أو كمنق والتي يمكن أن تؤثر في مدى صحة انطباعات الفرد عن الآخرين ومنها: حداثة المثيرات، والاعتماد على الخصائص الرئيسية والنظريات الشخصية الضمنية، والإسقاط، وخطأ التعميم". (حسن، ١٩٩٩)

وتمر عملية تطور ونمو الإدراك بالمراحل الآتية:

- مرحلة التعرض للمثير ومن ثم التعميم.
- مرحلة انتقاء المعلومات والتمييز بينها.
- مرحلة التصنيف والتكامل.
- ومرحلة التحليل والاستقرار.
- مرحلة الاستقراء والاستنباط. (القريوتي، ١٩٩٧)

وهناك ظاهرة حددها منظرو التعليم وأسموها الإدراك الانتقائي، بمعنى أن الأفراد محاطون في أي وقت بمعلومات كثيرة من حولهم، يختارون من بينها تلك التي لها مدلولات بالنسبة لهم، أو التي تتطابق مع حالتهم وتوقعاتهم وتجد لها مكانا في خبراتهم السابقة. ولما كان دور الإداري يتطلب التعامل مع آخرين، فإن من شأن هذا التعامل أن يؤدي إلى تكوين عدد من الانطباعات عن الآخرين **مما يؤدي إلى حدوث بعض المحاذير منها:**

- تشكل انطباعات الإداري المتأثرة بإدراكه لنفسه والأبعاد والخصال التي تقع في قمة تنظيم أولوياته منطلقا أساسيا في الإقبال على التعامل مع العاملين معه أو الإحجام عنهم.

- لجوء الإداريين إلى التعامل مع الجوانب الغامضة التي يتلقونها عن العاملين معهم وتلوينها بما في داخلهم من أحاسيس ومشاعر بحيث تكون بعيدة عن الصحة والموضوعية. (الطويل، ١٩٩٨) .

ويتضح مما سبق أن الكيفية التي يدرك بها القائد تابعيه، تلعب دورا مهما في نظرة القائد إليهم وتحديد الأسلوب الذي به يتم التعامل معهم وقيادتهم، كما أنه يسهم في نجاح القائد في عمله وإدارته وتأثيره على سلوك الأتباع بما يكفل مزيدا من النجاح للمؤسسة، وتحقيقا لأهدافها وتطويرها وفقا لغايات المجتمع وطموحاته.

ثامنا: بعد الدافعية والتحفيز عند القائد التربوي:

إن أبرز ما ورد من أفكار وتحليلات حول مفهوم الدوافع بأنها القوة المحركة الناشئة من داخل الفرد و تدفعه لتحقيق حاجة ما، مما يسبب توترا نفسيا معينا لدى الفرد ينشأ من اختلال التوازن في المجال السلوكي، ويبقى هذا التوتر مستمرا حتى يتم إشباع الحاجة، فهي التي تدفع الفرد ليسلك سلوكا محددا وهادفا من أجل إزالة تلك التوترات واستعادة التوازن. وأن أهم ما تقوم به الدوافع في علاقتها بالسلوك أنها تنظم وتوجه السلوك وتعمل على تعديله. و تثير السلوك وتعمل على تحريكه. وتعزز السلوك وتقويه. (عساف، ١٩٩٤)

كما أن للدوافع والحوافز أثرها على السلوك الإداري، حيث أن الحوافز هي الدعامة التي تشكل استمرارية الدوافع أو توقفها، وأن الإداري الحاذق هو الذي يستطيع أن يدرك الفروق الفردية بين العاملين معه وتفاوت دافعيتهم بهدف تحديد نوع الحوافز المحركة لكل منهم.

وهناك شروطا رئيسة يجب أن يأخذها الإداري بعين الاعتبار في تعامله مع الحوافز وهي: (**زويلف وزميله، ١٩٩٣**)

- ارتباط الحوافز بأهداف العاملين والإدارة معا.
- إيجاد صلة بين الحافز والهدف.
- اختيار الوقت المناسب لتقديم الحوافز وخاصة المادية منها.
- ضمان استمرارية الحوافز وخلق شعور بالأمن والطمأنينة لدى الأفراد باستمراريتها.
- إيفاء المؤسسة بالتزاماتها التي تقررها فيما يتعلق بنظام الحوافز لديها.
- تقديم الحوافز بناء على العدل والمساواة والكفاءة.
- تعريف الأفراد بالسياسة التي يتم بموجبها تنظيم الحوافز.
- تناسب الحوافز طرديا مع الجهد المبذول لتنمية روح الابتكار والإبداع لدى العاملين.

- إقناع العاملين بالعلاقة العضوية بين الأداء الجيد والحصول على الحافز.

- تناسب الحافز مع الدافع لدى الفرد.

والحوافز أداة طيعة ومهمة في أيدي القيادات الإدارية والمشرفين الإداريين حيث تساعدهم على القيام بما يلي:

♦ المساهمة في إشباع حاجات العاملين ورفع روحهم المعنوية.

♦ المساهمة في إعادة تنظيم منظومة احتياجات الأفراد العاملين وتنسيق أولوياتها.

♦ المساهمة في التحكم في سلوك العاملين بما يضمن تحريك هذا السلوك وتعزيزه أو توجيهه أو تعديله أو تغييره أو إلغاءه.

♦ تنمية عادات أو قيم سلوكية جديده تسعى المنظمة إلى وجودها في صفوف العاملين.

♦ المساهمة في تعزيز سلوك العاملين لأهداف المنظمة أو سياساتها، وتعزيز قدراتهم وميولهم التكيفية معها.

♦ تنمية الطاقات الإبداعية والإبتكارية لدى العاملين بما يضمن ازدهار المنظمة وتفوقها.

♦ المساهمة في تحقيق أية أعمال أو أنشطة تسعى المنظمة إلى إنجازها. (Kearney and Berman, 1999)

وهناك مجموعة من الوصايا التي ينبغي على القادة الإداريين استخدامها في التحفيز الفعال للمرؤوسين وهي: (عساف، ١٩٩٤) .

- «حدد مجال السلوك أو الأداء المستهدف بالتحفيز.

- تأكد من قدرة المرؤوس على القيام بالسلوك أو الأداء المستهدف.

- تأكد من عدم وجود معوقات تحول دون أداء السلوك المطلوب وخارجة عن سيطرة المرؤوس.

- تعرف على حاجات ورغبات وتفضيلات المرؤوس.

- حدد هدفا سلوكيا أو أدائيا واضحا بمشاركة المرؤوس ليقوم بتحقيقه خلال فترة زمنية محددة.

- تأكد من أن الهدف السلوكي أو الأدائي يقع في دائرة اهتمام المرؤوس.

- انتق حافزك بما يتفق مع احتياجات المرؤوس، وحدد شروط الحصول عليه، وعرف المرؤوس بذلك.

- اترك المرؤوس يعتمد على نفسه في أداء السلوك أو تحقيق النتيجة المطلوبة.

- قم برصد السلوك والنتائج المتحققة بمشاركة المرؤوس وقارنها معه بالأهداف الموضوعة.

- أعط الحوافز الإيجابية التي يستحقها المرؤوس فور إنجاز العمل المطلوب».

وفهم القائد لكل ما سلف يجعل من إثارة دوافع العاملين وتحفيزهم أداة فعالة في انجاز المهام وتطوير الأداء وتحسين الفاعلية وضبط الجودة، مما ينعكس إيجابا على بيئة العمل ورضا العاملين وزيادة انتمائهم للمؤسسة والمحافظة على إنجازاتها وتفانيهم في خدمة أهدافها.

تاسعا: بعد الجماعة عند القائد التربوي:

وفيما يتعلق بديناميكية الجماعة والعوامل التي تفسر عضوية وانخراط العاملين في تنظيمات غير رسمية لا يحدد وجودها القوانين والتعليمات والأنظمة، أشار **(Gibson,1994) إلى مجموعة من النظريات التي تفسر انخراط العاملين في التنظيمات غير الرسمية أثناء وجودهم في التنظيمات الرسمية وهي**:

- «**نظرية التقارب المكاني**: وترى أن الفرد يميل إلى الانضمام للجماعات القريبة منه مكانا.

- **نظرية جورج هومانز** ***(George Homans)*** : وترى أن الانضمام للجماعات هو محصلة النشاطات والعلاقات والمشاعر.

- **نظرية التبادل الاجتماعي**: تؤكد على عنصر التبادل كأساس للعضوية التي يسعى الفرد من خلالها إلى تحقيق المنفعة القصوى وتجنب الخسارة.
- **نظرية التوازن لنيو كومب *(Newcomb)*** : ترى أن أساس الانتماء للجماعات هو وظيفته في إيجاد التوازن بين اتجاهات الأفراد.

وتقسيم العاملين في جماعات متجانسة من خلال اختيارهم اختيارا مهنيا دقيقا أو من خلال توجيههم التوجيه المهني السليم ووضعهم تحت قيادة ماهرة في النواحي الاجتماعية والإنسانية، يزيد من روح الإخاء والأمن والاستقرار عندهم ويزيد بالتالي من روح التماسك الاجتماعي الذي يعد من شروط التطور الاصلاحي، مما يقلل من تنقلهم واستبدالهم وتوطيد الروابط بينهم. وقد أشار (Daft, 1992) إلى الأهمية التي تعطيها الحضارتان الرأسمالية والاشتراكية لموضوع المشاركة في الإدارة العامة، وأن تقدم كل من الولايات المتحدة الأمريكية كزعيمة للرأسمالية والاتحاد السوفيتي السابق (قبل أفوله) كزعيم للحضارة الشيوعية إنما يرجع لأهمية إشراك العاملين في مجريات الأمور الإدارية من تخطيط وتنفيذ ورقابة أكثر من غيرها من الدول، مما يجعل من موضوع المشاركة موضوعا فوق الأيدلوجيات السياسية شأنه شأن علم الإدارة التي تطبقه الدول المتقدمة على تنوع عقائدها السياسية على العكس من الدول النامية التي تتذرع في عدم تطبيقها للأساليب الحديثة في الإدارة بأن مثل تلك الأساليب مستوردة ولا تتناسب والبيئات والثقافات الوطنية والمحلية العربية.

والأصل أن يكون العمل داخل المؤسسة التربوية بروح الفريق الواحد مع تقاسم الأدوار والمهام والمسؤوليات لتحديد المرجعيات، انطلاقا من أن الشراكة الجماعية عامل مهم في تفجير الطاقات البشرية الكامنة في الأفراد وتحديد الأدوار والاستفادة من التنظيمات غير الرسمية وتسخيرها لخدمة التنظيم الرسمي، كما أنه يسهل عمليات المساءلة والمراجعة والتقييم والتغذية الراجعة، **لا سيما وأن العمل ضمن فريق يؤدي إلى ما يلي**:

- إحراز نتائج متميزة للفرد والفريق والمؤسسة.
- تطوير الثقة والتفاني والفهم بين الأفراد.
- إدراك مدى الطاقة المختزنة لدى الأفراد وبناء الثقة بينهم.

- تطوير روح الفخر لدى الأفراد بسبب إنجازاتهم.
- ممارسة نوع من الإثارة والفرح لكسبهم المعرفة من بعضهم بعضاً.
- تعلم العمل الجماعي

عاشرا: بعد السلطة عند القائد التربوي:

يحاط مصطلح السلطة في كثير من المجتمعات البشرية بتصورات وهالات مختلفة. فبعض الناس قد يتردد بالتصريح عن تطلعاته السلطوية خوفا من وصمه بحب الظهور أو التسلط أو التطلعات غير الديمقراطية. ومن الممكن اعتبار السلوك المنظمي مباراة أو لعبة سلطة يسعى فيها متبارون مختلفون للسيطرة على قرارات المنظمة وأعمالها، لذا فإن إدراك السلوك المنظمي واستيعابه يتطلب فهم من لهم قوة التأثير فيه والتعرف على الحاجات والتطلعات التي يسعون إلى تحقيقها والسبل التي يتبعونها لتحقيق هذه الحاجات والتطلعات.

وتعني السلطة «الحق في اتخاذ القرارات وإصدار الأوامر، وعندما نتحدث عن الحق فإنما نتحدث عن الجانب القانوني أو الشرعي الذي يخول القادة حق التصرف وقيادة التابعين نحو الأهداف المرغوبة أو الموضوعة». (عساف وآخرون، ١٩٩٤)

وأشار (الطويل، ١٩٩٨) إلى التحليل الذي قدمه فرنش وريفن (French & Raven) للسلطة، حيث عرفا السلطة بلغة التأثير وعرفا التأثير بلغة التأثير النفسي. والتأثير في نظرهما هو الضبط أو السيطرة التي يمارسها وسيط اجتماعي على آخرين، أي أن السلطة تأثير كامن، أما التأثير فهو سلطة موظفة. **وأشارا إلى خمسة أسس تنبع منها السلطة وهي**:

- **سلطة المكافأة**: وتكمن في عدد الحوافز الإيجابية التي يستطيع الوسيط الاجتماعي أن يقدمها للآخرين.
- **سلطة الإكراه أو القسر**: وتحليل هذا النوع من السلطة مشابه لتحليل سلطة المكافأة ولكنه يمثل الوجه الآخر لها، وتنطلق من إدراك العاملين للتأثير الذي قد يقع عليهم عبر سلطة وسيط اجتماعي ينظرون إليه على أنه يمتلك قدرة للتأثير عليهم.
- **سلطة الشرعية**: وتنطلق من الصلاحيات الرسمية التي يمتلكها فرد ما بحكم شغله لمركز رسمي معين داخل السلم الهرمي للنظام.

♦ **سلطة الخبير**: وتمثل ذلك التأثير الذي يمارسه فرد ما نتيجة مهارات يمتلكها أو علم ومعرفة يتميز بهما أو نتيجة كونه خبيرا في مجال معين.

♦ **سلطة المرجع أو الإعجاب**: وتنطلق من رغبة شخص معين في تأسي شخص معين والتمثل بما يمتلكه من خصال ينظر إليها المتأثرون على أنها مرغوب فيها.

وفيما يتعلق بعملية تفويض السلطة فلا بد من الموازنة بين الصلاحيات والمسؤوليات، وعند تفويض سلطات أو صلاحيات معينة فيجب تحديد ما يكافئها من المسؤوليات منعا من حدوث فرص للاستغلال وسوء التصرف، وهذا يفترض وجود المحاسبة والمساءلة. فالصلاحية تعطي حق الممارسة، والمسؤولية تشكل الالتزام بممارسة الصلاحية المفوضة، والمساءلة تبين موثوقية سلامة المهام المفوضة للمرؤوسين. (الطويل، ١٩٩٨)

ويتضح مما سبق ضرورة تبني القائد لمفهوم السلطة من زاوية سلطة المكافأة والخبرة والقدوة والإعجاب بعيدا عن سلطة القهر والإجبار، لما لهذا النوع من السلطات من محاذير وتأثير على نفسية العاملين وخفض روحهم المعنوية وشعورهم بعدم الرضا والبعد عن الانتماء المؤسسي وإظهار معارضتهم في تجمعاتهم وعلاقاتهم غير الرسمية مع بعضهم البعض، وما لذلك من انعكاس سلبي على عطاء المؤسسة وأدائها وانعدام فاعليتها وظلامية مناخها التنظيمي.

الحادي عشر: بعد الصراع عند القائد التربوي:

يعتبر الصراع على مستوى التنظيمات الاجتماعية أمرا حتميا، بل إن الصراع داخل الفرد نفسه أمرا حتميا أيضا وذلك لتعدد المؤثرات النفسية والاجتماعية، الداخلية والخارجية عليه من ناحية، ولكون الإنسان يؤدي أدوارا عدة من ناحية أخرى.

وعرف القريوتي (١٩٩٣) الصراع من وجهة نظر إدارية «بأنه إرباك أو تعطيل للعمل ولوسائل اتخاذ القرارات مما يصعب المفاضلة والاختيار بين البدائل»

وتناول ديفز (*Davis, 1977*) أسباب الصراع التي تجري داخل التنظيمات والمنظمات حيث أشار: بأن التناقضات صفة مميزة للسلوك الإنساني في كثير من التنظيمات. ومن الأمثلة على ذلك العلاقة الممكن نشوءها بين الجهات صاحبة الحق

في اتخاذ القرارات وبين أعضاء الأجهزة الاستشارية، والاتصالات غير التعاونية بين المرؤوسين، والتعارض بين الأهداف التنظيمية وأهداف العاملين. ومن الأسباب التي تؤدي إلى ظهور التناقضات هي: وجود مواقف يتحتم فيها اتخاذ قرارات مشتركة. اختلاف الأهداف والقيم. اختلاف الإدراك. غموض الأدوار وعدم تحديد السلطات بشكل دقيق. ندرة الموارد ومحدوديتها. الطبيعة العدوانية وعدم التعاونية لبعض الأشخاص. عدم الرضا عن العمل.

مراحل الصراع

يمر الصراع بمراحل رئيسة أربع هي:

١. مرحلة المعارضة الكامنة وغير الظاهرة: و تتمثل بعدم الرضى عن الوضع الراهن.

٢. مرحلة الإدراك والتشخيص: وفيها يتم فهم وإدراك وتشخيص سبب الصراع والأسباب التي أدت إليه.

٣. مرحلة السلوك: وهي مرحلة التفاعل مع الصراع والتصرف على أساسه سلبا أو إيجابا.

٤. مرحلة مخرجات الصراع: وهي محصلة التفاعل بين السلوك الصادر عن شخص مصدر الصراع والجهة التي تتفاعل معه.

أسباب ظهور الصراع

ويظهر الصراع لأسباب متعددة منها:

١. وجود مواقف يتحتم فيها وجود قرارات مشتركة.

٢. اختلاف الأهداف والقيم.

٣. اختلاف الإدراك.

٤. غموض الأدوار وعدم تحديد السلطات بشكل دقيق.

٥. طبيعة بعض الأشخاص ذوي النزعات العدوانية وغير التعاونية.

٦. عدم الرضا عن العمل.

كما ويتنوع الصراع إلى أنواع عدة منها:

١. الصراع على مستوى الفرد.

٢. الصراع التنظيمي على مستوى المؤسسة الواحدة.

٣. الصراع الوظيفي.

٤. الصراع على السلطة.

٥. الصراع حول الشرعية.

٦. الصراع بين التنظيمات المختلفة. (القريوتي، ١٩٩٣) .

ويتضح مما سبق أن فهم القائد التربوي للصراع وأسبابه وأنواعه وحتمية وجوده داخل الفرد والمؤسسة يمنحه القدرة على اتخاذ الإجراءات الوقائية للحد من تفاقم الصراع وتأثيراته السلبية على المؤسسة والعاملين فيها، كما أنه يوفر له الفرصة لتشخيص الصراع الناشئ وإدارته بطريقة تأخذ بالصراع لصالح المؤسسة عن طريق تحويله إلى صراع إيجابي بدل أن يكون سلبيا وحل الصراعات بين العاملين في التنظيم بأسلوب رابح.

الثاني عشر: بعد النظام عند القائد التربوي:

يتكون المناخ التنظيمي لأية مؤسسة من خصائص البيئة الداخلية والمتمثلة بالهيكل التنظيمي، ونمط القيادة والإشراف، ونمط الاتصالات، ونوعية العمل، ومدى وجود فرص أمام العاملين للمشاركة في اتخاذ القرارات، وأن مجموعة هذه العوامل وغيرها ذات أثر كبير على سلوك العاملين إيجابيا أو سلبيا، وأن من واجب الإدارة أن تحسن المناخ التنظيمي بشكل يساهم في تحسين هذا السلوك.

وهناك علاقة وثيقة بين جو العمل الذي يسود المنظمة وبين درجة رضا المتفاعلين داخل النظام عنه، ويظهر أثر العلاقة الوثيقة بين النظام التربوي ومناخه السائد باديا على مستوى أدائه وانضباطيته، واستقرار العاملين فيه، وإحساسهم بالرضا، وكذلك على انفتاح النظام في خدمة المجتمع والمشاركة في فعالياته ونشاطاته، والمساهمة في نموه وتطوره. ويتأثر المناخ المنظمي للنظم بعشرة أبعاد إجرائية تحدد مناخه العام وهي: بناء المهمة في النظام. المكافأة. اتخاذ القرار. الإنجاز. التدريب والتطوير.

الأمن الوظيفي. الانفتاح. المعنوية والمكانة. التقدير والدعم. مرونة النظام وقدرته على التكيف. (الطويل، ١٩٩٩) .

وهناك بعض الدراسات التي أثبتت وجود علاقة بين المناخ المنظمي والرضا الوظيفي في بعض الدول العربية، كدراسة نادية شريف (١٩٨٥) في الكويت، ودراسة علي عكاشة (١٩٨٩) في الأردن. . وعليه فإن مسؤولية القائد التربوي اتخاذ الإجراءات التي من شأنها أن توجد مناخا منظميا يحرص على زيادة نمو وتطوير العاملين في النظام كافة بشكل يعمق من مشاعرهم واتجاهاتهم الإيجابية نحوه ويزيد من إحساسهم بالتناغم فيما بين توقعات النظام وسلم حاجاتهم الذي يعيشونه بحيث ينعكس ذلك كله على مناخات عمل إيجابية تسود النظام. (الطويل، ١٩٩٩) .

ووظيفة التنظيم مرتبطة بكل من الخريطة التنظيمية، ودليل التنظيم، والهيكل التنظيمي الذي هو الإطار الرسمي الذي يحدد علاقات السلطة والمسؤولية بين المراكز الوظيفية المختلفة من خلال البعد الرأسي والأفقي. ويقصد بالبعد الرأسي المستويات الإدارية في الهيكل التنظيمي التي تتدرج عادة في شكل هرمي تكون قاعدته العريضة من مجموع العاملين يليها مستوى الإدارة مباشرة (المشرفون) ، ثم الإدارة الوسطى (رؤساء الأقسام والإدارات) ، ثم الإدارة العليا. ويقل عدد الأفراد في كل مستوى إداري مع التدرج إلى أعلى حتى الوصول إلى قمة الهرم، حيث يوجد عدد قليل من الأفراد يشكلون مستوى الإدارة العليا، ويتحملون المسؤولية بصلاحيات وسلطات واسعة في الإدارة. أما البعد الأفقي فيقصد به تقسيم كل مستوى إداري أفقيا إلى عدد من الوحدات يختص كل منها بنشاط معين». (Howardm, 1994) .

ويتضح أن هذه العوامل أحد أسباب المشاكل الرئيسية في الإدارة العربية التي لا تلقى الاهتمام الكافي، حيث ينصرف الاهتمام في أغلب الأحيان إلى النواحي التنظيمية دون الاهتمام بالأمور التي تتصل بالإنسان الذي هو جوهر العملية الإدارية، ويشكل جو العمل والمناخ الذي يعيشه العاملون في النظام متغيرا فاعلا في درجة ومستوى نجاح أداء هذا النظام وفي شعور المتفاعلين عبر مكوناته الفرعية المختلفة بالراحة والطمأنينة والثقة والرغبة في بذل أقصى جهودهم الممكنة في مسعاهم لإنجاز متطلبات أدوارهم، وفهم القائد التربوي لأهمية النظام في حياة المؤسسة والعاملين فيها يمنحه الفرصة لتحسين مناخات النظام وعمليات التواصل والاتصال بين

مكوناته وربطها معا مما يخلق جوا ومناخا قادرا على دفع العاملين وتحفيزهم وتفجير طاقاتهم وتحسين مخرجات النظام بما يتفق مع الأهداف والتطلعات.

الثالث عشر: بعد الثقافة عند القائد التربوي:

يواجه الإداريون التربويون تسارعا في التغيرات الاجتماعية والثقافية مثل التغير في المعايير الاجتماعية، وانتشار التقنية، والتعقد البيروقراطي، والتضخم، وتزايد دور الدين والسياسة في مسرح الحياة الاجتماعية، وما يترتب على ذلك كله من انعكاسات على السلوك المنظمي. وهذا يستدعي من الإداري التربوي إلى تبصر الثقافة التي يعيشها ويعمل ضمن إطارها، وأن يدرك العلاقة بينها وبين الإطار الثقافي للنظم الاجتماعية الأخرى المتزاملة مع النظام التربوي كي يكون أقدر على توجيه سلوكهم وتفهم السلوكيات المنظمية للعاملين معه، لأن جو النظام التربوي ومناخه وثقافته يتأثر إلى حد كبير بالطريقة أو الكيفية التي يمارس بها إداريو النظام وقادته أعمالهم وبالفلسفة التي توجه تصرفاتهم وسلوكياتهم، وبالسياسات والأساليب الإدارية التي يعتمدونها.

والثقافة هي كل ما حصلته الإنسانية ونقلته كطريقة حياه، وتشتمل على أعراف وعادات ومعايير ومعتقدات وسلوك وأيديولوجيات". (Robbins, 1998) . وكما أن للإنسان ثقافته، فكذلك الأمر بالنسبة إلى النظم الاجتماعية التي أوجدها الإنسان، حيث أن لكل نظام ثقافته المتميزة بمحتوى ثقافي معين من القيم والاتجاهات والمعتقدات والمصطلحات اللغوية والسلوك. والمجتمع بكل ما فيه من ثقافة وما طوره من معايير هو الذي يحدد مؤسساته ويرسم أطر وظائفها، وكذلك فإن للبعد الثقافي أثره على الأفراد من حيث أنماط تفكيرهم، واللغة التي يتحدثون بها وطرائق سلوكهم، والنشاطات التي يندمجون فيها، كما أن ترتيب حاجات الأفراد غالبا ما يتحدد بالفرص والبدائل المتاحة في المجتمع وبالقيم التي تسود بين أفراده.

وثقافة أي نظام ليست من صنع فرد معين، ولكنها تتأثر ببعدي الزمان والمكان للنظام وبكل ما يشتمل عليه النظام الاجتماعي الأكبر الذي ينشط فيه النظام المعين، كما أنها تتأثر أيضا بأهداف النظام وتطلعاته وبجهود مؤسسيه وتوالي العاملين في أدوارهم المختلفة. وهذا يشير إلى أن ثقافة أي نظام هي محصلة تفاعل النظام المعين مع بيئته الأكبر وتأثر مترتبات هذا التفاعل بالطريقة التي يرى فيها العاملون

مؤسستهم، وبالكيفية التي يتم فيها دمج معايير وقيم وبنى جديدة ضمن إطار أنماط معايير وقيم موضوعة وممارسة. وعبر هذه العملية المعقدة الأبعاد تتم بلورة ثقافة نظام معين كما يتم تطويرها. (الطويل، ١٩٩٨) .

وحتى تترسخ معايير النظام وقيمه وأبعاده الثقافية الأخرى، فإنه يمكن اللجوء إلى وسيلة تثقيف معيارية وزيادة فرص التواصل بين أفراد النظام المعين. فعن طريق تكرار تواصل أفراد النظام، تتزايد فرص تشابه أنماطهم الداخلية، وكلما ازداد التشابه بين أنماطهم الداخلية ازداد تواصلهم، وتعمقت بالتالي أبعاد المحتوى الثقافي للنظام لديهم. مع العلم أنه لا يمكن تحديد سبل مقننة لتعامل الإداري مع بيئة نظامه الثقافية، إذ أن صورة هذا التعامل وهويته في حالة صيرورة مستمرة وعبر متصل «انفتاح– انغلاق» النظم الاجتماعية، حيث أن سبل تعامل الإداري مع الأبعاد الثقافية للنظم تتغاير بتغاير موقع هذه النظم على متصل «الانفتاح– الانغلاق»، ولذلك فإن التناول الاحتمالي يشكل وسيلة ناجحة لتعامل الإداري مع ثقافة النظام وأيديولوجيته. (الطويل، ١٩٩٨) .

الرابع عشر: بعد التطوير عند القائد التربوي:

يرتبط مفهوم التطوير بالسلوك الإداري والتنظيمي، لأن أساس التطوير الإداري هو فهم السلوك الفردي والجماعي ومن ثم محاولة تعديل هذا السلوك بما يخدم أهداف التنظيم والمنظمة عن طريق إحداث تغيرات إيجابية في سلوك العاملين وتغييره نحو الأفضل.

وعرف (القريوتي، ١٩٩٣) مفهوم التطوير «بأنه جهد شمولي مخطط يهدف إلى تغيير وتطوير العاملين عن طريق التأثير في قيمهم ومهاراتهم وأنماط سلوكهم، وعن طريق التكنولوجيا المستعملة، وكذلك العمليات والهياكل التنظيمية لتطوير الموارد البشرية والمعنوية أو تحقيق الأهداف التنظيمية أو الهدفين معا».

أساليب التطوير

من الأساليب والنشاطات التي يمكن الاعتماد عليها عند القيام بالتطوير التنظيمي:

١. بناء الفريق.

٢. حل المشكلات عن طريق تبادل الآراء والنقاش بين الجماعات التي يتداخل عملها لحل الصراعات.

٣. اجتماعات المواجهة بين الأطراف المتصارعة.

٤. اتباع نمط الإدارة بالأهداف باشتراك الرؤساء والمرؤوسين.

٥. الاستعانة بالجهات الخارجية المتخصصة بإدارة الصراع بين الجماعات.

أسباب التطوير

يمكن إجمال أسباب التطوير الداخلية والخارجية على النحو التالي:

١. التطور الذي يحصل على الأساليب المستخدمة في العمل.

٢. التغييرات في السياسات والقوانين والأنظمة.

٣. تطور وعي العاملين وزيادة طموحاتهم وحاجاتهم.

٤. تغير نظرة الجمهور وتوقعاته من المؤسسات العامة والخاصة.

٥. تطور المعرفة الإنسانية في مجال العلوم السلوكية.

٦. التغيرات في الظروف السياسية والاقتصادية.

٧. زيادة المنافسة بين التنظيمات الإدارية.

٨. زيادة إدراك العلاقة الوثيقة بين البيئة الإدارية وبين رغبة العامل في تسخير كافة قدراته الكامنة في العمل.

٩. إدراك الصلة بين أسلوب التعامل مع العامل كالصلة بين إشراك العامل في اتخاذ القرارات وبين إنتاجيته. (القريوتي، ١٩٩٧) .

أسباب التغيير

تعود أسباب التغيير في المؤسسات إلى مجموعة من العوامل هي:

◄ **أولا: الضغوط الخارجية**: وتتمثل بالبيئة الطبيعية، والتغيرات السكانية، ومستوى الثقافة العامة السائد، وظهور وانتشار التقنية المادية.

◄ **ثانيا: التوترات والضغوط الداخلية**: وتتمثل بتضارب الاهتمامات والمصالح بين الإدارة والعاملين، والاختلاف بين الثقافة العامة السائدة والنظام الاجتماعي

للمؤسسة، والتفاعلات داخل النظام الاجتماعي لنفس المؤسسات عندما تتضارب أولوياتها. (نيول ١٩٩٣) .

ويتضح مما سبق أن فهم القائد التربوي لمفاهيم التطوير والتغيير وأسبابه وأساليبه وكيفية إدارته، يخلق توافقا بين الأهداف الفردية للعاملين وأهداف المؤسسة ويخلق بالتالي مناخا تنظيميا تسود فيه روح التآلف والتوافق والعمل المشترك التعاوني، وانعكاس ذلك على تحقيق الرضا للعاملين وتطلعات المؤسسة وأهدافها ورسالتها.

الخامس عشر: بعد التقييم عند القائد التربوي:

من أكثر تعريفات التقييم انتشارا وارتباطا بالإدارة التعليمية التعريف الذي طوره ستفلبيم (Stuffelbeam, 1975) حيث اشتمل هذا التعريف على مكونات ثمانية:

- التقييم عملية، بمعنى أنه نشاط دوري مستمر ومستقل له وسائله وخطواته وإجراءاته.
- يهتم التقييم بالتحديد، بمعنى أنه يركز على خدمة متطلبات المعلومات من خلال خطوات مثل: التخصص والتعريف والتفسير.
- يهتم بالحصول على المعلومات، بمعنى أنه يجعل المعلومات في متناول اليد من خلال عمليات مثل: جمع البيانات والمعلومات وتنظيمها وتحليلها بالاستفادة من أساليب الإحصاء والقياس.
- يهتم بتزويد متخذ القرار بالمعلومات التي يمكن أن يفيد منها النظام بشكل عام وكذلك نظمه الفرعية بشكل يخدم حاجات التقييم وأغراضه.
- يهتم بتوفير معلومات مفيدة لمعايير محددة تم التوصل إليها عبر التفاعل بين الإداريين والعاملين.
- يهتم بتوفير بيانات ومعلومات وصفية وتفسيرية، والعلاقة بينها.
- يهتم بإصدار حكم، بمعنى أنه يعطي أوزانا بحكم أطر قيمية محددة ويطور منها معايير تفيد كمعلومات ليتم ربطها بكل وحدة من الوحدات موضوع الدراسة أو الحكم.

♦ يهتم ببدائل القرار التي يقصد بها مجموعة من الاستجابات البديلة لسؤال محدد في موضع قرار.

وحتى تتم عملية التقييم بشكلها الصحيح والنافع فلا بد أن تخضع مكونات النظام التربوي والمتمثلة في مدخلاته وعملياته ومخرجاته لعملية مستمرة من المساءلة، **إذ أنه لابد للنظام أن يحقق أهدافه التي يسعى إليها ضمن إطار من بعدي الكفاية والفاعلية، لكون الكفاية والفاعلية قاعدتين أساسيتين معنيتين بنجاح النظام أو فشله.**

« **فالقاعدة الأولى**: تتعلق ببعد الكفاية في النظام ومرتبطة بالاقتصاد من حيث استخدام المدخلات وتفعيل العمليات بطريقة اقتصادية وبأقل كلفة وأفضل طريقة ممكنة، واهتمام هذه القاعدة منصب بشكل رئيس على بعد الإنتاجية وكمها.

القاعدة الثانية: فهي قاعدة الفاعلية التي تهتم بكيف مدخلات النظام وأداء عملياته ونوع مخرجاته. ويمكن النظر للإداري التربوي من خلال زاويتين: الفاعلية الظاهرية، والفاعلية الشخصية.

أما الفاعلية الظاهرية: فتهتم بالسلوك الإداري الذي يلاحظ من خلال الفاعلية الإدارية ويقوم وفق ما تستدعيه متطلبات النظام ومخرجاته مثل اتخاذ القرارات في وقتها المناسب وعند مستواها الأنسب، وسيادة العلاقات الإنسانية داخل النظام والإنجاز في المواعيد المحددة.

بينما الفاعلية الشخصية: ذات علاقة بالأفراد العاملين في النظام وإحساسهم بدرجة من الرضا والقبول، إذ أنه في الوقت الذي يكون فيه للمنظمة أهدافها، يكون للأفراد حاجاتهم، وإذا كانت أهداف الفرد العامل في النظام متناغمة مع أهداف المنظمة واستشعر الفرد أن تحقيقه لمتطلبات دوره يساعده على متطلبات حاجاته يكون أمر الفاعلية الشخصية محققا وميسرا لبذل الموظف أقصى ما يستطيعه من أجل إنجاز متطلبات دوره إذ لا تناقض بين أهداف المنظمة وتوقعاتها وأهداف الفرد وحاجاته فكلما زاد إحساس الفرد بأن إنجازه يحقق انسجاما مع أهدافه وحاجاته كان ذلك محققا لبعد الفاعلية الشخصية، بمعنى أن قاعدة الفاعلية تتحقق بالصلاحية المثلى للعناصر المستخدمة في النظام سعيا للحصول على الأهداف

والمرامي المحددة، فهي علاقة بين المدخلات والعمليات وكيفها، وليس كمها فقط، وبين المخرجات، وبقدر تحقق التوازن بين بعدي الكفاية والفاعلية يمكن الحكم بأن النظام قد بلغ درجة صحية في العمل. (الطويل، ١٩٩٩)

لذا فإن بعد المساءلة في المنظمة التربوية ينطلق ويلتزم بتحقيق درجة ملائمة من التوازن الدينامي بين هذين البعدين. كما أن هناك علاقة وثيقة بين المساءلة والإصلاح الإداري، إذ يقع على عاتق المساءلة في حال تطبيقها تطبيقا مناسبا وسليما تخليص الإدارة من أبعاد المحسوبية ودفعها نحو الاستقامة في العمل وفق قواعد الجدارة والاستحقاق وتكافؤ الفرص وارتباط الفرد وولاءه للنظام الذي يعمل فيه نظرا لإحساسه وشعوره بعدالة بعد مساءلة إدارة النظام للعاملين فيه فيما يتعلق بالتوظيف والترقية والإجازات والنقل الوظيفي وفرص النمو المهني، وغير ذلك من الأمور، مما يدفعه لبذل أقصى جهد لرفع مستوى عطائه في النظام والإحساس بدرجة من التوافق الشخصي بين بعد الشخصية كفرد ومتطلبات دوره في النظام.

ويعتقد الكاتب بأنه لا يوجد شيء أفضل من المشاركة الذاتية والشخصية في إنجاح عملية التقويم، إذ أن المهم حفز المعنيين بالتقييم والمتأثرين به وتعميق اهتمامهم، كي يتعلموا من مشاركتهم في عملية التقييم، وإثارة فضولهم ورغبتهم في التعامل مع ما في جعبة المقيم من آراء وبدائل، ومناقشة ما في حوزتهم من تصورات واحتمالات.

ويتضح مما سبق أن ممارسة عملية التقييم في النظم التربوية أمرا لازما وضروريا لضمان التفاعل الواعي لهذه النظم مع توقعات الأداء الكمية والكيفية للعاملين فيه ولبيئاتها حتى يصبح بالإمكان الوصول بهذه النظم إلى مستويات تجعل منها نظما قادرة على ممارسة القيادة المدركة لمجتمعاتها، كما أن للتقييم دورا أساسيا في مساعدة متخذ القرار باعتبار التقييم عاملا مساعدا على الاختيار الواعي بين البدائل مما يمكن من تحديد أفضل وأسلم لمعالم الخطوة التالية.

وبنظرة متفحصة لهذه الأبعاد السلوكية مجتمعة، نجد أنها تتصف بالشمولية والتكاملية، وأن توافرها في سلوك القائد التربوي من خلال التربية والتدريب والإعداد يؤهله للقيام بأدواره ومهماته ومسؤولياته بكل اقتدار، كما تجعله قادرا على التمتع والشعور بالثقة والقدرة على حمل الأمانة الملقاة على عاتقه في عمله، وتيسر له

الانخراط في عمليات التغيير والتطوير داخل المؤسسة التي يديرها دون معوقات تذكر ودون تخبط أو لجوء إلى العشوائية والارتجالية، مما يعطيه الفرصة للنجاح في تحقيق أهداف مؤسسته والسهر على تطورها وتقدمها، وبالتالي تحقيق أهداف المجتمع الذي يسعى للنهوض به وتحسينه وتطويره والارتقاء بالمخرجات القادرة على تحقيق أماني المجتمع وطموحاته التربوية والإدارية والتنموية، إضافة إلى أن تعاطي القائد التربوي بهذه السلوكيات مع مرؤوسيه والعاملين معه تجعله قادرا على إثارتهم وتحفيزهم ودفعهم للقيام بالأدوار والمهمات الملقاة على عاتقهم بحماس وفاعلية وإيمان، متأثرين بأسلوب القدوة ونموذج القيادة الحكيمة، فيشاركون في التخطيط والتنفيذ والتقييم ويتسلحون بالرقابة الذاتية ويأخذون بزمام المبادرة لاعتقادهم أنهم جزء لا يتجزأ من المنظمة التربوية أو المؤسسة التعليمية، وأن عليهم أدوارا لا تقل عن أدوار القائد ولديهم طموحات لا تتحقق إلا بالعمل الجماعي بروح الفريق الواحد، وعندها يذوب الكل في الجزء كما تذوب الأجزاء في الكل، وينعكس كل هذا على تطور المؤسسة ونموها ومخرجاتها ورسالتها ودورها المنوط بها في تحقيق أهداف المجتمع الذي تعيش فيه والبيئة التي تعمل بها.

وحينها يمكن الحديث عن مؤسسة تربوية فاعلة، وقادرة على مواجهة مستجدات العصر بكل صلابة واقتدار، بعيدا عن الركود والتخلف والانحسار، وربما الانكسار والتراجع والترهل وجلد الذات والتوجه إلى إدارة الأزمات بدل إدارة التغيير والتطوير والتحسين والحداثة المقرونة بالأصالة والمعاصرة.

الفصل الرابع

اتجاهات إدارية معاصرة

الفصل الرابع

اتجاهات إدارية معاصرة

حتى تتمكن المنظمات التربوية والتعليمية من بلوغ أهدافها فإنها تحتاج إلى جهاز إداري تربوي مقتدر يستخدم الإمكانات والموارد المتاحة الاستخدام الأمثل الكفيل بتوفير كل الظروف التي تؤدي إلى بلوغ هذه الأهداف، ويتوقف نجاح أو فشل هذا الجهاز التربوي فيما يوكل إليه من مهام على نوعية القادة التربويين الذين يتولون فيه أمور القيادة والتوجيه. ومهمة القيادة التربوية بمستوياتها المختلفة هي التوجيه والسيطرة على مجريات الأمور في مجالات التربية والتعليم مسترشدة بالاتجاهات الإدارية المعاصره بما يتفق مع تطلعاتها وأهدافها حيث ظهرت العديد من الاتجاهات العالمية في مجال تحسين الأداء الإداري داخل النظم التربوية لمواجهة مستجدات العصر، وكل منها يحاول أن يضع إطارا نظريا وعمليا يساهم في رفع الكفاءة الإدارية وتحسين المخرجات بما يتلاءم مع الأهداف التي أنشئت النظم التربوية والمؤسسات التعليمية من أجل تحقيقها ومن هذه الاتجاهات الإدارية ما يأتي:

أولا: إدارة الجودة الشاملة

يسعى هذا النوع من الإدارة إلى تغيير ثقافة المنظمة القائمة، واستبدالها بثقافة تنظيمية جديدة تركز على نشر الوعي والمعرفة بإدارة الجودة والدعوة إلى مشاركة الأفراد في عمليات صنع القرار والمشاركة في جميع العمليات التنظيمية. و يهدف هذا النوع من الإدارة إلى تحسين وتطوير الخدمات، إضافة إلى تزويد المنظمات بمهارات إدارية عالية تساعد على مواجهة التحديات، حيث يلاحظ أن الدول المتقدمة قد حققت نجاحات كبيرة في منظماتها الإدارية من خلال تطبيق هذا المفهوم مثل اليابان والولايات المتحدة وفرنسا وبريطانيا.

مفهوم الجودة الشاملة

ورد الكثير من التعريفات لمفهوم الجودة الشاملة ومنها:

١. **تعريف الجمعية الأمريكية**: بأنها الهيئة والخصائص الكلية للمنتج أو الخدمة التي تنعكس قدرته على تلبية حاجات صريحة أو ضمنية. (Heizer & Render, 2001, P171) .

٢. **تعريف بانك *(Bank, 2000, p. 24)***: الإشباع التام لحاجات المستفيد بأقل كلفة داخلية.

٣. **تعريف المنظمة الدولية للمعايير *(ISO)***: الخصائص الكلية لكيان (نشاط أو عملية أو منتوج أو منظمة أو نظام أو فرد أو مزيج منها) التي تنعكس في قدرتها على إشباع حاجات صريحة أو ضمنية. (Hoyle, 1997. P. 11) .

٤. **تعريف فشر *(Fisher, 1996, P5)***: الجودة مفهوم مجرد يعني أشياء مختلفة للأفراد المختلفين، وأنها في مجال الأعمال والصناعة تعني كم يكون الأداء أو خصائص معينة ممتازة خصوصا عند مقارنتها مع معيار موضوع من قبل المستفيد أو المنظمة.

ويجمع بين كل هذه التعريفات لمفهوم الجودة الشاملة هو أنها تتحدث عن منتوج يتمتع بخصائص ومعايير متفق عليها تلبي حاجات المستفيدين، وتشبعها سواء أكانت هذه الحاجات صريحة أم ضمنية.

ومن هنا يمكن استخلاص مفهوم للجودة وهو: تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة أو معروفه صراحة أو ضمنا، أو هي مجموعة من الخصائص والمميزات لكيان ما تعبر عن قدرتها على تحقيق المتطلبات المحددة أو المتوقعة من قبل المستفيد.

ولقد أصبحت الجودة الشاملة وجودتها سمة الحوار السائد الآن حول العملية التعليمية بأبعادها المختلفة. ولاشك أن هذه المفهوم سواء اتفقنا على مسماه أو اختلفنا أو كان للآخرين رؤى واتجاهات أخرى إلا انه ظهر كنتاج لمجموعة من العوامل والمتغيرات العالمية الجديدة التي تشكل في مضمونها معالم القرن الواحد والعشرون الذي يتصف بالتغيير السريع والمستمر والتحول الجذري نحو ما هو أفضل للبشرية. (مينا، ٢٠٠٥) .

عناصر إدارة الجودة الشاملة

تتضمن إدارة الجودة مجموعة من العناصر التي يجب مراعاتها إذا رغبت القيادة في المساهمة بتحقيق التنمية من خلال تبني إدارة الجودة، **ومن هذه العناصر ما يلي**: (اللوزي، ٢٠٠٠، ص ١٠٥ – ١٠٧) .

- تعهد الإدارة العليا بمبدأ تحسين الجودة.
- وضع الخطط بصورة مستمرة لتحسين مستوى الخدمة.
- الاهتمام بجمهور الخدمة.
- تدريب العاملين على إدارة الجودة الشاملة.
- مشاركة العالمين في عمليات اتخاذ القرار.
- تشكيل فرق العمل.
- تحديد معايير قياس الجودة
- مكافأة العاملين.

وتقع على القائد التربوي مسؤولية العمل على تحسين نوعية وجودة الخدمات المقدمة من منطلق إدراكه لأهمية إدارة الجودة ودورها في تحقيق الكفاءة والجودة وترشيد الاستهلاك وتوفير الدعم للمنظمة التربوية.

نظام الجودة – الآيزو 9000:

(INTERNATIONAL STANDARDIZATION ORGANIZATION)

ايزو (٩٠٠٠) هو مصطلح عام لسلسلة من المعايير التي تم وضعها من قبل الهيئة الدولية للمواصفات القياسية لتحديد أنظمة الجودة التي ينبغي أن تطبقها على القطاعات الصناعية والخدمية وكلمة آيزو مشتقة من كلمة يونانية تعنى التساوي والرقم (٩٠٠٠) هو رقم الإصدار الذي صدر تحته المعيار أو المواصفة وقد نالت مواصفة الايزو (٩٠٠٠) منذ صدورها عام (١٩٨٧) اهتماما بالغا لم تنله مواصفة قياسية دولية من قبل.

وتنقسم مطالب أنظمة الجودة ايزو (٩٠٠٠) إلى ثلاثة مستويات هي:

١. **نظام ايزو ٩٠٠١**: ويختص بالمؤسسات التي تقوم بالتصميم والتطوير والإنتاج والخدمات

٢. **نظام ايزو ٩٠٠٢**: ويختص بالمؤسسات التي تقوم بالإنتاج والخدمات.

٣. **نظام ايزو ٩٠٠٣**: ويختص بالورش الصغيرة فهي لا تصمم منتجاتها، وتقوم بعملية التجميع، ولقد تبنت هذه المواصفات أكثر من ١٣٠ دولة. (الشرقاوي، ٢٠٠٣)
.

أساسيات مضمون الجودة الشاملة

يرتكز مضمون إدارة الجودة الشاملة على الأساسيات التالية:

١. السعي الدؤوب لتحقيق أعلى مستوى ممكن من الجودة من أجل الوصول إلى أكبر قدر من الربح (أو تحقيق الأهداف) .

٢. الحرص على استمرارية التحسين والتطوير، بحيث كلما أمكن الوصول إلى مستوى معين من الجودة تم التطلع إلى مستوى أعلى منه مع التركيز دوما على الجودة بمعناها الواسع.

٣. الامتداد بالتحسين والتطوير إلى كافة العمليات تحقيقا لشمولية الجودة.

٤. العمل من أجل التميز وذلك من خلال التغذية الراجعة (العكسية) للمستفيدين كأساس للتخطيط الاستراتيجي للمؤسسة.

٥. الحرص على حساب تكلفة الجودة بحيث يتم تضمين جميع تكاليف الأعمال المتعلقة بالجودة مثل: تكاليف الوقاية، والتقييم، والفرص الضائعة وغيرها.

٦. توفير فرص العمل الجماعي من خلال تشكيل فرق العمل ومشاركة جميع العاملين والتعاون فيما بينهم انطلاقا من تغيير نظرة الأفراد إلى ما يحقق نجاحهم وما يحقق نجاح المؤسسة.

٧. الاستناد إلى البيانات في اتخاذ القرارات الأمر الذي يستوجب تسجيل وتوثيق الأحداث وتحليلها أولا بأول.

٨. تفويض السلطات بدلا من مركزيتها وخاصة فيما يتعلق بتصميم الوظائف ووضع السياسات المؤثرة على سير وانتظام الأعمال.

٩. إشاعة مناخ يسمح بالتمتع بالملكية النفسية (المشاركة في حل المشكلات وتبني الحلول والمقترحات) ، والبعد عن الشعارات خشية انقلابها إلى الضد وخاصة مع غياب القوة، والاهتمام بالعاملين اختيارا وتدريبا ومشاركة وتقديرا وتوحدا. (الشربيني، ١٩٩٨) .

ويعتمد تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في أية مؤسسة خدمية على وجود هدف أو مجموعة من الأهداف الموضوعية، وهذا الهدف يوجه العاملين على اختلاف مستوياتهم للتركيز على محاور اهتمام معينة **وبالتالي إلى تبنى استراتيجية تحدد خطوات العمل مع توزيع مسئوليات كل عمل من الأعمال وذلك على النحو التالي**:

- **الهدف**: رضا المستفيد، الخلو من العيوب، تقديم خدمة صحيحة من أول مرة.
- **محاور الاهتمام**: ثقافة وفلسفة المؤسسة، العمليات والنظم، المستفيدون.
- **الاستراتيجية**: التحسين المستمر. اندماج كل العاملين في المؤسسة في أعمال الجودة، تحديد وإيضاح إجراءات العمل، التوجه نحو هدف موضوعي طويل المدى، ضبط تكلفة الجودة، اتخاذ اللازم من الإجراءات الوقائية، التأكيد باستمرار على ضمان الجودة، حل المشكلات وإزالة العقبات بطرق وأساليب منهجية.
- **مسئولية التنفيذ**: الإدارة العليا، فرق العمل. مشاركة كل العاملين.

مبادئ إدارة الجودة الشاملة

من المتفق عليه حتى الآن أن إدارة الجودة الشاملة تقوم على مجموعة من المبادئ التي يمكن إيجازها في:

١. التركيز على المستفيد.

٢. التركيز على العمليات مثلما يتم التركيز على النتائج.

٣. الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها.

٤. شحن وتعبئة خبرات القوى العاملة.

٥. اتخاذ القرارات المرتكزة على الحقائق.

٦. التغذية الراجعة.

سمات إدارة الجودة الشاملة

في ضوء المبادئ سالفة الذكر وفى حالة التمكن من تحقيقها فإنه من المتوقع أن تتصف إدارة الجودة الشاملة بالسمات المميزة الآتية:

- **الجدارة بالثقة**: من خلال دقة العمل وتحقيقه للغرض وتطوير إجراءاته وتحديد مهامه.
- **الالتزام بالمواقيت**: من خلال تقديم الخدمة في موعدها عن طريق تحسين الكفاية وزيادة الإنتاجية.
- **الجاذبية**: من خلال الاهتمام بالمظهر المادي أو الجسمي أو الفيزيائي للخدمة.
- **الملامح المميزة**: من خلال التعرف على ما يحقق المزيد من إشباع رغبات ورضا المستفيد.

متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة

انطلاقا من القائمة التي أوردها معهد إدارة الجودة الشاملة الفيدرالي يمكن القول: **إن أهم متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة تتمثل في**:

١. قناعة ودعم وتأييد الإدارة العليا لإدارة الجودة الشاملة.

٢. تبنى الإدارة والعاملين فلسفة إدارة الجودة الشاملة وتعاونهما في تطبيقها.

٣. وجود أهداف محددة مشتقة من احتياجات المستفيدين وسعي الإدارة والعاملين معا لتحقيقها.

٤. منح العاملين الثقة وتشجيعهم على أداء العمل وتقدير المتميز منهم دون التدخل في كل كبيرة وصغيرة.

٥. الابتعاد كليا عن سياسة التخويف والترهيب.

٦. قياس الأداء للوقوف على جوانب العمل ومعدلات الإنتاج ومستويات الجودة في ضوء أهداف خطة التحسين.

٧. استخدام نتائج تقييم الأداء في محاسبة المديرين والعاملين.

٨. توفير البيانات الدقيقة التي ترشد عملية اتخاذ القرارات.

٩. استخدام وتطوير أساليب ونماذج حل المشكلات وتدريب المديرين والعاملين عليها مع الحرص على إعادة التدريب في ضوء نتائج تقييم الأداء.

١٠.اعتبار تحسين وتطوير الجودة عملية مستمرة لا تتوقف بانتهاء مشروع أو مرحلة عمل ما. (اللوزي، ٢٠٠٠) .

مكاسب القيادات التربوية من تطبيق إدارة الجودة الشاملة

هناك العديد من المكاسب التي يحققها القادة التربويون والعاملون في مؤسسات التعليم العالي حينما يمارسون نظام تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومنها:

١. المشاركة في إعداد رؤية موحدة والتزام الجميع بها وبرسالة المؤسسة وقيمها وأهدافها.

٢. ارتفاع الروح المعنوية لدى العاملين والشعور بالانتماء للأسرة واحدة.

٣. تحقيق رضا وظيفي أكبر.

٤. رفع مستوى الأداء المهني نتيجة متابعة المستجدات.

٥. زيادة الشعور بالمسؤولية المهنية.

٦. اشتراك الجميع في تحمل المسؤولية الجماعية لتطوير المؤسسة.

٧. الالتزام بإحداث تغييرات جوهرية ودائمة في المؤسسة من خلال بناء ثقافة للتعلم.

وأما فيما يتعلق بالمكاسب التي تحققها مؤسسات التعليم فهي:

١. إعداد رسالة واضحة يلتف حولها العاملون ويحرصون على تنفيذها ومراجعتها لتواكب التغيرات المتسارعة.

٢. المحافظة على صورة المجتمع المهني للتعليم.

٣. توفير بيئة للاستقصاء تتصف بامتلاك روح الزمالة المهنية، وتشجع العاملين على العمل التشاركي لتطوير انجازاتهم وتحسين الأداء.

٤. امتلاك قيادة جماعية تستثمر في الأفراد وتأخذ القرار بلا مركزية وتثق بأحكام الآخرين.

٥. توفير آلية تحول المؤسسة إلى مكان تعلم للجميع (بناء ثقافة تعلم). (حيدر، ٢٠٠٥).

وبناء على ما سبق يصبح من المؤكد أن نجاح عملية إدارة الجودة الشاملة يعتمد بدرجة كبيرة على التزام كامل من الإدارة وإدراكها لضرورة توفير القيادة التربوية المناسبة من أجل التحضير والتنفيذ، كما و يجب أن تُناط قيادة عملية تنفيذ الجودة بشخص واعٍ تماماً ويفهم أن الجودة تشمل كافة الأنشطة والمهام ممن تتوفر لديه الشخصية والنشاط والرؤية الواضحة لعملية تحسين الجودة، فمن خلال المثابرة والتصميم للحصول على الأشياء الصحيحة من البداية لا يستطيع قائد الجودة أن يخلق في الموظفين الإحساس المناسب بالجودة، وتحتاج قيادة برنامج الجودة أيضاً للسمات العامة التي ترتبط بالقيادة مثل الخبرة والمنافسة والاستقامة والثبات على المبدأ والثقة العالية، بالإضافة إلى ذلك فإن القائد الجيد تتوفر لديه مهارات الاتصال مع الناس والمرونة في التعامل مع النوعيات المختلفة للموظفين من أجل تحقيق النتائج التي تتناسب مع إمكانياتهم.

وفي المؤتمر الثالث لاتحاد نقابات أساتذة وموظفي الجامعات الفلسطينية بعنوان «الجودة والتميز والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي» الذي انعقد في جامعة القدس خلال المدة (٢٥– ٢٦ آذار، ٢٠٠٧) . تحت شعار «الجودة مسؤولية الجميع»، تم **التركيز في هذا المؤتمر على وجوب تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها:**

- نشر وتعزيز ثقافة الجودة في مؤسسات التعليم العالي.
- إبراز دور الإدارات العليا لهذه المؤسسات في تحقيق التطبيق الفاعل والناجح لفلسفة إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.

من جانب آخر فقد ركز المؤتمر على استنهاض مؤسسات التعليم العالي نحو التطبيق الكامل والشامل لهذه الفلسفة في كل الجوانب الأكاديمية والإدارية، وإبراز المنافع والمزايا التي تتحقق لمؤسسات التعليم العالي من خلال عمليات التطبيق الشامل لإدارة الجودة الشاملة.

وعقدت جلسات المؤتمر ضمن مجموعة محاور هي:

- ♦ واقع التعليم العالي في فلسطين والدول العربية وآفاق وإمكانات إصلاحه.

- الاعتماد الأكاديمي: التجربة الفلسطينية وتجارب عربية وعالمية.
- معايير جودة الأستاذ الجامعي ومعايير جودة الطلبة.
- دور الإدارات العليا للجامعات في تطوير جودة التعليم العالي.
- إدارة الجودة الشاملة في نظام التعليم الجامعي.
- توجهات إستراتيجية لتمويل التعليم الجامعي الفلسطيني ورؤية لتعليم مجاني.
- رؤية لتحسين أوضاع الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية.

وركز المشاركون على ضرورة الربط بين تحسين جودة التعليم العالي كهدف لمؤسسات التعليم العالي ومراعاة الأفضل في مجموعة محاور أساسية هي:

١. محور المدخلات وهذا يتطلب الاختيار الفاعل للطلبة الجدد وأعضاء الكوادر الأكاديمية والإدارية والفنية والخدماتية.

٢. محور العمليات الأكاديمية والإدارية والفنية الخدماتية والتي يجب أن تتم بالشكل الأفضل.

٣. محور المخرجات التي ترتبط جودتها بالمحورين السابقين، وما يرتبط بذلك من مهام وأنشطة تتعلق بمتابعة مخرجات عملية التعليم العالي.

ورأى الباحثون أن تحقيق جودة هذه المحاور يتطلب الإيفاء بمجموعة من العناصر أهمها:

- التركيز على المستفيدين بما في ذلك الطلبة والخريجين والمجتمع المحلي
- التركيز على إيجاد بيئة عمل مناسبة، وتطبيق منهج التخطيط الاستراتيجي، وبناء الهيكل التنظيمي المناسب.
- أكد المشاركون على وجوب وضع تصورات إستراتيجية لحاجات سوق العمل من التخصصات المختلفة.
- التأكيد على أن مسألة الكفاءة والجودة في مدخلات وعمليات ومخرجات التعليم العالي تشكل تحديا كبيرا في ظل مشكلات التمويل الحالية، وإن تدخلا استراتيجيا لإجراء الإصلاح المطلوب بهذا الخصوص يتطلب وضع خطة إستراتيجية

لتمويل التعليم العالي تتعدى الشكل التقليدي القائم والذي لا يتناسب مع متطلبات الجودة.

♦ المطالبة بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة هي مسألة تعني الارتقاء بمستوى التعليم العالي.

♦ **تطوير إطار عمل لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في فلسطين، وذلك من خلال تركيز الجهود في من مجموعة من المجالات الأساسية:**

أولا: في مجال العاملين والبحث العلمي:

♦ تعميق مفاهيم إدارة الجودة وتوعية العاملين في الجامعات بأهميتها وآليات تطويرها (بناء ثقافة الجودة في مؤسسات التعليم العالي) .

♦ تحفيز العاملين في الجامعات من خلال تعميق التواصل بين الأكاديميين وإدارة الجامعة، وتطوير قدرات الأكاديميين على البحث العلمي وأساليب التدريس، وتشجيع الأكاديميين على البحث العلمي في مجالات تخصصهم وخاصة أساليب البحث التطبيقي مع تخصص جائزة لأفضل بحث.

♦ زيادة الخدمات المقدمة لأعضاء هيئة التدريس وتفعيلها داخل الجامعات، مثل: توفير مكاتب مناسبة، ونظام التكييف والتبريد، وأجهزة الحاسوب وغيرها من وسائل راحة، وأن تحقق الجامعات مبدأ تكافؤ الفرص في جميع أنشطة وخدمات الجامعات.

♦ اعتماد مبدأ تفويض السلطات على قدر المسؤولية، الأمر الذي يتيح تنفيذ هذه المسؤولية بالشكل الأمثل.

♦ العمل الجاد على تعديل نظام الرواتب وتقديم المكافآت المناسبة للعاملين.

♦ العمل على تطوير قاعدة بيانات تشمل جميع العاملين في الجامعات الفلسطينية ومواضيع تخصصاتهم.

♦ زيادة التركيز على الأكاديميين وتدريبهم خاصة في مبادئ إدارة الجودة الشاملة تعزيزًا لزيادة ثقافتهم في هذا المجال، وتشجيعهم لحضور المؤتمرات وورش العمل والندوات الداخلية والخارجية، مع عدم إغفال إشراكهم باتخاذ القرارات المتعلقة

بأعمالهم الأكاديمية، مع ضرورة تنفيذ أبحاث دورية تستقضي رضا العاملين وتهتم بالتغذية العكسية عن تطبيقات منهج إدارة الجودة الشاملة.

♦ العمل على تهيئة المناخ المناسب لتطبيق أسس ومبادئ إدارة الجودة الشاملة من خلال إشراك العاملين في الجامعات في اتخاذ القرار والمساهمة في وضع الخطط الإستراتيجية.

♦ تنظيم دورات تدريبية لتطوير قدرات الأكاديميين على البحث العلمي وأساليب التدريس.

♦ توفير الدعم اللازم من الإدارات العليا في الجامعات لتعزيز تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات وذلك من خلال دعم جهود العاملين بتقدير إنجازاتهم المتميزة ودعمهم وتحفيزهم، وإشراكهم في صناعة القرارات وتوفير الدعم والتسهيلات المالية لعمليات التطبيق.

♦ عقد المزيد من المؤتمرات حول منهج وفلسفة إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية، وإمكانية تطبيقها في التعليم العالي، وذلك لمعرفة مدى تحقيق تقدم ايجابي في تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في هذه الجامعات، ولإجراء الدراسات المقارنة، مع جامعات عربية وأجنبية.

♦ وضع سياسات تشجيعية وتحفيزية لاستقطاب الكفاءات الفلسطينية المتواجدة في الخارج للاستفادة منها في جامعات الوطن.

♦ الالتزام الأخلاقي بمتطلبات العمل وأهدافه من قبل العاملين في النشاطات المختلفة والعمل بروح فلسفة إدارة الجودة الشاملة.

♦ وضع سياسات تحفيزية لاستقطاب الكفاءات الفلسطينية للعمل في جامعات الوطن

♦ اعتماد مبدأ فرق العمل في إنجاز الأعمال بدلا من الفردية، مما يساعد على بث روح الجماعة والفريق وتقويتهما في العمل، وبالتالي تحسين مستوى الأداء وزيادة معدلات الكفاءة والإنتاجية في الجامعات.

♦ أن تعمل الجامعات على تنمية قدرات، وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، وخصوصًا من حملة الماجستير ورتبة مدرس، والعمل على تشجيعهم، بمختلف أشكال التحفيز المادي والمعنوي وذلك لمساعدتهم لإكمال تحصيلهم العلمي، والحصول على رتب ودرجات أعلى.

♦ تطوير موقع للاتحاد على الإنترنت ليكون موقع التقاء للأكاديميين في فلسطين.

ثانيا: في مجال الطلبة والخريجين ونظم القبول:

♦ زيادة الاهتمام بالخريجين من خلال دوائر خاصة بمتابعة الخريجين لتهتم بهذه الشريحة وتتابعها بعد التخرج، وأن تركز الجامعات على البرامج الخاصة بمتابعة خريجيها لتعزيز اهتمام الجامعات بإعداد الكوادر المناسبة والمدربة من خريجيها وبأعلى مستوى، وزيادة التخصصات والبرامج والمقررات والمواضيع التي تزيد آفاق العمل أمام الطلبة كي تلبي احتياجات سوق العمل.

♦ أن تسعى الجامعات إلى ترسيخ علاقة دائمة مع خريجيها للاستفادة من ملاحظاتهم وآرائهم حول متطلبات سوق العمل، كونهم يمثلون حلقة الوصل بين الجامعات والمجتمع.

♦ تطوير معايير موحدة ومفصلة لقياس جودة التعليم وجودة التحصيل في مؤسسات التعليم العالي.

♦ تطوير نظم القبول بالجامعات بما يحقق الربط ما بين رغبات الطلبة وقدراتهم والتخصصات التي يلتحقون بها من جهة، واحتياجات سوق العمل من التخصصات من جهة أخرى.

♦ ضرورة توفير نظام للخدمات الإرشادية، وذلك فيما يتعلق بالجوانب الأكاديمية والاجتماعية بما يلبي احتياجات الطلبة في الجامعات.

♦ تطوير نظام لتدريب الخريجين الجدد، وإعادة تدريب الخريجين القدامى في ضوء احتياجات السوق والمستجدات العلمية والتكنولوجية، واعتماد مجموعة من الحلول المقترحة لتقليل أعداد الخريجين العاطلين عن العمل، مثل القيام بمشروعات صغيرة والتي أصبحت مهنة لكثير من الخريجين في دول العالم، وهذه المشاريع لا

تحتاج إلى أموال كبيرة، كما أنها أصبحت تدر دخلا معقولا وكافيًا للطلبة الخريجين الذين ينتظرون الوظيفة لأشهر أو حتى لسنوات.

ثالثا: **في مجال العلاقة مع المجتمع وأسواق العمل**:

- ♦ تعزيزا للبعد المجتمعي، فإنه لا بد من تكريس المسؤولية الاجتماعية في اتجاهات الجامعات نحو المجتمع الفلسطيني، وتعزيز علاقتها بالمجتمع المحلي عن طريق الندوات والمؤتمرات وورش العمل، وزيادة تنظيم الدورات للتعليم المستمر للمجتمع والاستفادة من أدوات الاتصال وتكنولوجيا المعلومات المتطورة التي تملكها الجامعات محليًا وعالميًا، والتعاون مع مؤسسات المجتمع المدني لتقديم الخدمات ذات العلاقة والتي تمس فئات المجتمع كافة.

- ♦ وتحقيقا لمنهج التحسين المستمر؛ فإنه لا بد من طرح تخصصات جديدة تلبي حاجة سوق العمل، والعمل الدوري على تحديث الخطط والمقررات الدراسية، وإدخال مساق إدارة الجودة الشاملة كمساق دراسي إجباري لجميع التخصصات في جميع الجامعات، والعمل على توفير كل ما يلزم لإنجاح العملية التعليمية التعلمية، من قاعات ومرافق وحواسيب ومراجع وغيرها.

- ♦ بناء شراكات فاعلة مع الجهات المجتمعية ذات العلاقة في القطاعين العام والخاص. وتوجيه الطلبة لإجراء البحوث المرتبطة بواقع المجتمع بمختلف قطاعاته بما يعزز علاقاتهم المجتمعية.

- ♦ قيام أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية بقضاء إجازات التفرغ العلمي في مؤسسات القطاعين الخاص والعام لتعزيز العلاقة التبادلية بين المنشآت والشركات والمؤسسات من جهة، والجامعات من جهة أخرى.

- ♦ ضرورة وجود علاقة جدلية وترابط وثيق بين عملية التنمية وعملية التعليم، مما يستوجب ضرورة توفير التمويل الكافي والمنتظم لإنجاح سياسات التعليم، إلى جانب أهمية توثيق العلاقة بين التعليم والمنظومة الاقتصادية والاجتماعية، بما يمكن الجامعات الفلسطينية من خدمة المجتمع، وبما يتيح لها، بفعل ذلك، موارد كافية ومستقرة لتغطية نفقاتها.

- ♦ مطالبة القطاع الخاص بالتدخل المباشر وغير المباشر لدعم التعليم العالي من خلال دعم البرامج في الجامعات التي تهتم بمصالح هذا القطاع.

رابعا: في المجال المؤسسي:

♦ تطوير مؤشرات قابلة للقياس لمدى تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

♦ تحديد الفجوات في كل من المؤسسات التي تم تقييمها ووضع خطط لتنفيذها للوصول إلى مستوى أفضل في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.

♦ وضع ملامح إستراتيجية تمويل تتناسب مع مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وتلبي متطلباتها. ضرورة إعادة هيكلة التنظيم الإداري في الجامعات على نحو يتوافق مع فلسفة إدارة الجودة الشاملة، وضرورة قيام الجامعات بإجراء تقييم دوري لأعمالها سواء الأكاديمية أو الإدارية لاكتشاف الأخطاء ومعالجتها، وضرورة تطوير وتحديث نظام للترقية والحوافز المادية والمعنوية المناسبة يشجع المدرسين والموظفين على بذل المزيد من العطاء لتحسين الجودة في الجامعة.

♦ ضرورة إيجاد حلول جذرية للأزمة المالية لكي تستطيع إدارة الجامعات الإيفاء بالتزاماتها تجاه العاملين بهدف تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية.

♦ توحيد اللوائح الداخليّة للجامعات واعتبارها بمثابة ميثاق لوزارة التربية والتعليم بدلا من اختلاف الأنظمة والقوانين.

♦ شمولية واستمرار المتابعة والتقويم للمحافظة على مستويات الجودة وتوفير منابع التغذية الراجعة.

♦ إعداد رؤية وسياسة وطنية وخطة للعشر سنوات القادمة لنوعية ومستوى التخصصات العلمية التي سيحتاجها الاقتصاد الوطني الفلسطيني على أن يشترك في إعداد هذه الرؤية، الجامعات ومراكز الأبحاث والقطاعات المرشحة لاستيعاب الخريجين من هذه التخصصات.

♦ ضرورة بذل الجهد من قبل الباحثين والمختصين والخبراء العرب في وضع معايير ومقاييس عربية كمرجعية لأغراض التقويم وصياغة كافة النماذج والاستبانات المطلوبة وآلية إعداد تقرير التقويم الذاتي بما يتناسب والبيئة العربية.

♦ ضرورة دعم الإدارات العليا ومجالس الإدارة العليا للكليات والأقسام العلمية التي تدخل برامجها ضمن عملية التقييم، حيث إن العلمية تحتاج إلى جهود ودعم مادي، مع ضرورة قبولها للنتائج من حيث جوانب الضعف والقوة والسعي للتحسين والتطوير.

♦ ضرورة اعتماد إدارة الجودة الشاملة في الجامعات بإيجاد نظرة ومفاهيم شمولية وفلسفة ورؤية وأهداف واضحة للجامعات قابلة للتطبيق في البيئة العربية من خلال دوائر ووحدات الجودة التي نوصي بإنشائها في جميع الجامعات.

♦ ضرورة قياس مخرجات التعليم وخاصة في المكونات الرئيسية (الخريجين، النتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس، خدمة المجتمع) .

♦ الاستفادة من التجارب العالمية والمحلية في مجال تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وانتقاء ما يتفق مع حاجات الجامعة الفلسطينية وثوابتها وتوجهاتها.

♦ الحرص على التقويم الشامل والمستمر مع وضع خطة للتحسين للعمليات والقرارات الإدارية.

♦ تحسين مستوى الوصول إلى المعلومة والمعرفة، من خلال تجهيز بنية أساسية وطنية، شاملة ومتكاملة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومراعاة متغيرات عصر المعلوماتية والعولمة، ومسايرتها في جوانبها الإيجابية.

♦ تعاون الجامعات والجهات ذات العلاقة لرفد الجامعات بمحاسبين ذوي كفاءة، وتدريب المحاسبين العاملين في الجامعات على كيفية إعداد التقارير المالية وتقديم البيانات المحاسبية المفيدة للإدارة، والتركيز على تدريس العلوم المحاسبية الحديثة، وتحسين الأنظمة المحاسبية وتطوير المستندات وتحسين أنظمة الرقابة الداخلية ومنح الثقة في المعلومات المحاسبية، وتعريف الإداريين بأهمية البيانات المحاسبية في اتخاذ القرارات السليمة بحملهم على طلب هذه البيانات من أقسام المحاسبة، وأن تكون من مهمات المحاسبين تصميم الأنظمة المحاسبية بحيث يجري إعداد التقارير المختلفة لخدمة الإدارة وترشيد القرارات، ومنح المحاسب الاستقلالية التامة في إعداد البيانات بعيدًا عن رغبة الإدارة ومتطلباتها، أو أي جهة أخرى ومنحه الحماية القانونية للقيام بعمله على أتم وجه، وان يكون هناك دور للنقابة المعنية في هذا المجال.

♦ العمل على إحداث تغييرات كافية في منظومة التعليم العالي في الجامعات الفلسطينية، وهذا يتطلب رفع قيمة الإنفاق السنوي على الطالب الواحد حتى يتم تأسيس البنية التحتية المناسبة للنظام التعليمي في الجامعات.

خامسا: في مجال العملية التعليمية:

♦ تعزيز دور الوسائط المتعددة في التدريس، والمزج بينها وبين أساليب التدريس التقليدية، وإجراء دراسات متخصصة تهدف إلى تحديد الاحتياجات الضرورية والملحة للمقررات المختلفة التي تحتاج إلى وسائط تعليمية مساندة، وإشراك الطلبة في عملية تقييم الوسائط التعليمية المنتجة ومدى صلاحيتها وتلبيتها لحاجاتهم التعلمية والتعليمية.

♦ تشكيل لجان متخصصة من الأكاديميين على مستوى الجامعات تختص في إنتاج الوسائط التعليمية وتصويرها بحيث يرتكز اختيار المشاركين في هذه اللجان إلى معايير فنية ومهارية محددة، ومنحهم علاوات ومكافآت مناسبة.

♦ تصميم العمليات الأكاديمية والإدارية في الجامعات من خلال التنسيق بين الدوائر بشكل تكاملي، وأن يتم تطبيق النظام الإداري الفاعل الذي يحقق الأداء المتمين، ووضع مقاييس أداء مناسبة لجميع الوظائف الأكاديمية والإدارية والخدمية بما ينسجم مع منهج وفلسفة إدارة الجودة الشاملة.

♦ تصميم البرامج التعليمية والمناهج الدراسية، واختيار الأساليب التعليمية في ضوء دراسة احتياجات ومتطلبات سوق العمل، من حيث الأعداد المطلوبة والمواصفات المتوقعة في الخريجين ومتابعة التغير الذي يحدث في هذه التوقعات من وقت لآخر.

♦ ضرورة الاهتمام بجودة طرق التدريس ووسائل التقويم التي يجب أن تكون أولويتها دائمًا العمل على تحقيق التحسن المستمر في عمليتي التعليم والتعلم الموجه لتحقيق التحسن في قدرات ومهارات الطلبة.

♦ ضرورة تطوير وتحديث التجهيزات والمختبرات العلمية لكي تلبي الاحتياجات المختلفة في العملية التعليمية والإدارية، كما يجب تحديث موجودات المكتبات من كتب ومراجع بصورة مستمرة لتلبي احتياجات الطلبة خصوصا طلبة الدراسات العليا في الجامعات.

♦ ضرورة أن تعمل الجامعات على إعداد قائمة بمواصفات المساق الجامعي في جميع التخصصات، وعقد ورشات عمل متخصصة لهذا الغرض، ومتابعة ذلك باستمرار.

♦ عقد امتحان شامل لكافة خريجي الجامعات، للمحافظة على جودة عالية في الخريجين، وان يجري ذلك بالاستعانة بمؤسسات دولية متخصصة في هذا المجال.

♦ مواصلة تطوير المناهج والكتب المدرسية لتتلاءم مع الحاجات المتغيرة، ومتابعة إدخال المفاهيم التعليمية والتربوية المعاصرة.

♦ تطوير الخدمات التربوية المتاحة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتأكيد أهمية التربية السياسية والمدنية في النظام التربوي، وترسيخ مبادئ الانتماء والعدالة والديمقراطية.

♦ التطوير المستمر للامتحانات الجامعية شكلا وموضوعًا، والتأكيد على قياس الجوانب المختلفة من قدرات الطلبة.

♦ دعم التعليم التقني في فلسطين وتشجيعه بما يكفل الاستجابة لمتطلبات وحاجات المجتمع.

♦ التقويم الشامل والدوري لكامل عناصر العملية التعليمية (هيئة التدريس، الطاقم الإداري، المناهج، المختبرات والمعامل، المكتبات، المرافق العامة، الطالب) بهدف تحسين وتطوير أداء العملية التعليمية من خلال إنشاء مركز لتطوير التعليم الجامعي في كل جامعة.

سادسا: **في مجال الاعتماد الأكاديمي**:

♦ ضرورة الاستقلال التام لهيئة الاعتماد عن وزار ة التربية و التعليم العالي وعن الحكومة، لضمان قيامه بالجهد الفني الخالص وتحريره من جميع الاعتبارات السياسية وغير السياسية.

♦ ضرورة أن تكون لهيئة الاعتماد صلاحية مطلقة في اتخاذ الإجراءات والعقوبات بحق الجامعات المخالفة.

♦ مراعاة الموضوعية في دراسة الموضوعات التي تعرض على هيئة الاعتماد بتأن ودقة، وعدم التسرع في إجراء التعديلات وان لا تجري إلا على أسس علمية رصينة، والبعد عن أية اعتبارات شخصية وتغليب مصلحة التعليم على أي اعتبار.

♦ أن تبنى توصيات لجان الاعتماد على معايشة كافة العمليات الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي لمدة فصل دراسي واحد على الأقل، وليس بناء تقارير عن بعد أو بناء على زيارة أو زيارتين، وأن تقوم هيئة الاعتماد بمتابعة تنفيذ متطلبات الاعتماد بعد حصول المؤسسة عليه.

♦ أن تعطى المؤسسات التعليمية حق الاعتراض أو إبداء الرأي في توصيات لجان الاعتماد بصورة تكفل الموضوعية والشفافية العالية.

♦ وضع تصورات وطنية لحاجة سوق العمل من التخصصات، حيث إن بعض أسماء التخصصات تبدو جذابة لكنه لا يوجد لها حاجة على أرض الواقع، وأن تتدخل هيئة الاعتماد في الأطر العامة للخطط الدراسية والمناهج للتأكد من مواكبتها للتطورات الحاصلة في حقول المعرفة المختلفة.

♦ ضرورة أن تركز معايير الاعتماد على مستوى أعضاء هيئة التدريس وقدراتهم، ومطالبة الجامعات بضرورة المحافظة على استقرار جهازها الأكاديمي، وذلك بتثبيت أعضاء هيئة التدريس بعد مرور زمن محدد من العمل.

♦ تشكيل لجان متخصصة لتحديث معايير الاعتماد، فالمعايير الموجودة حاليا لا تلبي الغرض والحاجة، وهي بحاجة ماسة إلى التحديث، ووضع آليات واضحة ومناسبة لمشاركة مؤسسات التعليم العالي في وضع وتطوير معايير الاعتماد.

♦ العمل على إخضاع برامج وتخصصات الجامعات الفلسطينية لعمليات دورية من التقييم لجودة وكفاءة أداء الكليات المختلفة من قبل هيئات متخصصة، تستعين بكفاءات علمية من الوطن ومن الخارج، وأن ترتبط عملية التمويل بنتائج ومؤشرات هذه العمليات

ويتضح من أهداف المؤتمر وتوصياته أن تفعيل نظام إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي يعد واحدا من التحديات التي تواجه القيادات التربوية في مؤسسات التعليم العالي والنظم التربوية المختلفة وغيرها، وهذا يعكس حاجة النظم التربوية والمؤسسات التعليمية إلى قادة لديهم القدرة والكفاية والكفاءة والتأهيل لقيادة المؤسسات التعليمة والعاملين فيها لمواجهة هذا التحدي الكبير، وتفعيل نظام إدارة الجودة بما يتفق وينسجم مع التطلعات والرؤى والأهداف والغايات والتوصيات التي

خرج بها المؤتمر آنف الذكر، وصولا إلى إدارة مؤسسات التعليم العالي بنظام الجودة والتميز، وبناء ثقافة الجودة في نفوس كل العاملين والقادة التربويين، الذين يقع على عاتقهم هذا الدور الريادي، الذي لن يكون متاحا لهم إلا إذا كانوا مؤهلين معرفيا ومهاريا وسلوكيا وقيميا وإداريا وقياديا للقيام بهذا الدور.

ثانيا: إدارة التغيير

تتعامل المؤسسات في وقتنا الراهن مع ظروف بيئية تتسم بالديناميكية وسرعة التغيير وحدّته، وإزاء هذه البيئة المتغيرة وجب على القائمين عليها تبني إستراتيجيات تسمح لهم بالمحافظة على المؤسسة التعليمية وقدرتها على المنافسة. ولعل من أهم مصادر الميزة التنافسية التي يمكن أن تحقق هذا الرهان لهذا النوع من المؤسسات جودة الخدمات التي تقدمها للمستفيد، وهذا ما يستلزم على المشرفين عليها تبني مداخل إدارية تكون محورها الجودة، إلا أن التعديل الجزئي في العمليات قد لا يأتي بنتائج تحقق لهذا النوع من المؤسسات الموقع التنافسي المستهدف، لذلك لابد من إعادة التفكير بشكل جذري في العمليات المختلفة التي تتم في المنظمة خاصة منها تلك المرتبطة بالجودة، وإعادة تصميمها بالاعتماد على استراتيجية للتغيير تنبني على أساليب حديثة على غرار إعادة الهندسة الإدارية وإدارة الجودة الشاملة

وتعتبر إدارة التغيير أداة من أدوات تحقيق الفعالية الإدارية، بعد التطورات التكنولوجية وما أدت إليه من زيادة الأعباء على القائد الإداري. حيث تتطلب من القائد الإداري إجراء تغييرات في متطلبات عنصر أو أكثر من عناصر الموقف الإداري، كإعادة تحديد الواجبات، أو تصحيح طرق العمل، أو تغيير اختصاصات بعض الإدارات، أو إعادة بناء هيكل التنظيم، مما يستدعي أن يكون لدى القائد الإداري القدرة على وضع استراتيجية للتغيير إذا ما أريد تحقيقه بكفاءة.

وقد تحدث إدارة التغيير ردود فعل عند الموظفين تتفاوت بين قبولهم للتغيير أو معارضتهم له، وهذا يتطلب من القائد أن يكون على درجة من المرونة تمكنه من تسيير عملية التغيير عن طريق تحقيق قبول الموظفين له أو التقليل من معارضتهم له.

مفهوم إدارة التغيير

يعني التغيير التحول أو التنقل أو التعديل على مستوى الأهداف، الهيكل التنظيمي، الوظائف، العمليات، الإجراءات، القواعد... للتفاعل الإيجابي مع البيئة، بهدف المحافظة على المركز التنافسي الحالي وتطويره، ومن هذا المنطلق يمكن تعريف إدارة التغيير بأنها: العملية التي من خلالها تتبنى قيادة المنظمة مجموعة معينة من القيم، المعارف والتقنيات...، مقابل التخلي عن قيم، معارف أو تقنيات أخرى. (بلال ٢٠٠٤) .

وتأتي إدارة التغيير لتعبر عن كيفية استخدام أفضل الطرق اقتصادا، وفعالية لإحداث التغيير وعلى مراحل حدوثه بقصد بلوغ الأهداف المنظمية المحددة للاضطلا ع بالمسؤوليات التي تمليها أبعاد التغيير الفعال. (عامر، وعبد الوهاب، ١٩٩٨)

مظاهر التغيير

من أهم مظاهر التغيير ما يلي:

١. تغيير السياسات وأساليب العمل الذي قد يؤدي إلى نزاع بين الإدارات والوحدات حول الاختصاصات ونطاق العمل.

٢. تغيير الهيكل التنظيمي ومراكز الموظفين الذي قد يثير نوعا من عدم الارتياح والمقاومة.

٣. تغيير القائد الذي قد يترتب عليه آثارا تنعكس على الموظفين الذين يجب عليهم العمل مع القائد الجديد لخشيتهم من سلوكه نحوهم لقلة علمهم عن نمط تفكيره واتجاهاته.

أساليب التغيير

من أهم الأساليب التي يمكن للقائد اتباعها للتغلب على معارضة التغيير ما يلي: (كنعان، ١٩٩٩) .

١. إعطاء القائد معلومات لموظفيه عن التغيير الذي ينوي إدخاله والحاجة إليه.

٢. خلق الجو الملائم لقبول التغيير.

٣. إشراك القائد لموظفيه في تحديد أهداف التغيير.

٤. اهتمام القائد بآراء الموظفين الذين يعارضون التغيير، ومعرفة الأسباب التي دفعتهم إلى ذلك ومناقشتهم بها، كما يمكن اللجوء إلى محاولة إرضاء الموظف المعارض للتغيير بترقيته أو منحه بعض الامتيازات في العمل

خصائص إدارة التغيير

من خصائص إدارة التغيير التنظيمي ما يلي: (العميان، ٢٠٠٢، ص ٣٤٥-٣٤٧) .

١. **الاستهدافية**: حيث إنها حركة منظمة تتجه إلى غاية مرجوة وأهداف محددة.

٢. **الواقعية**: حيث أنها ترتبط بالواقع العملي الذي تعيشه المنظمة، ويتم في إطار إمكانياتها ومواردها والظروف التي تمر بها.

٣. **التوافقية**: حيث يكون هناك قدر مناسب من التوافق بين عملية التغيير واحتياجات وتطلعات القوى المختلفة لعملية التغيير.

٤. **الفاعلية**: حيث إنها تمتلك القدرة على الحركة بحرية مناسبة والقدرة على التأثير على الآخرين، وتوجيه قوى الفعل في الأنظمة والوحدات الإدارية المستهدف تغييرها.

٥. **المشاركة**: حيث إنها تحتاج إلى التفاعل الإيجابي، والمشاركة الواعية للقوى والأطراف التي تتأثر بالتغيير وتتفاعل مع قادة التغيير.

٦. **الشرعية**: حيث يتم التغيير في إطار من الشرعية القانونية والأخلاقية في آن واحد.

٧. **الإصلاح**: حيث إنها تسعى إلى إصلاح ما هو قائم من عيوب، ومعالجة ما هو موجود من اختلالات في المنظمة.

٨. **الرشد**: حيث يخضع كل قرار وكل تصرف لاعتبارات التكلفة والعائد.

٩. **القدرة على التطور والابتكار**: حيث يعمل التغيير على الارتقاء والتقدم و إلا فقد مضمونه.

١٠. **القدرة على التكيف السريع مع الأحداث**: حيث إنها تتفاعل مع الأحداث وتتوافق وتتكيف معها وتحاول السيطرة عليها والتحكم في اتجاهها ومسارها، وقد تصنع الأحداث بذاتها للإبقاء على حيوية وفاعلية المنظمة.

الأسس العلمية لإدارة التغيير

من الضروري عند وضع الأسس العلمية لإدارة التغيير وتدريب القادة عليها، مراعاة النقاط التالية: (البيشي، ٢٠٠١) .

١. إشراك العاملين في عملية التغيير.

٢. التقييم المستمر لخطة التطوير.

٣. إدارة البيئة الاقتصادية والاجتماعية والتقنية المحيطة.

٤. الابتعاد عن أسلوب الإدارة بالتخويف الذي ينشأ من إدراك الموظفين لاحتمال إيقاع عقوبات عليهم من قبل الإدارة مما يدفعهم إلى الالتزام سلوكا ومنهجا وممارسة بكل ما تقوله الإدارة وينمي لديهم السلوك البيروقراطي المتشدد.

٥. البحث عن أساليب فاعلة لتحفيز الموظفين بالأخذ بأسلوب الوقت المستقطع.

٦. تدعيم الممارسات العلمية الإدارية بكل عناصرها وبالذات التخطيط والتقييم.

٧. وضع ضوابط لشغل الوظائف الإشرافية والتفريق بين الوظائف الإدارية والقيادية.

٨. تقصير المسافة بين قيادات الجهاز وقاعدته.

٩. التفريق بين الارتباط الفني والارتباط الإداري.

١٠. البحث المستمر عن روح المبادرة وتنميتها ورعايتها.

١١. تفعيل السلوك القانوني وتطوير أساليب التقاضي.

معوقات إدارة التغيير

١. **الخوف من الخسارة المادية أو توقع كسب مادي**: حيث قد يسود الاعتقاد بأن أعباء عملية التغيير معظمها ستقع على إداريي المستويات الوسطى والعاملين، هذا الاعتقاد

سيتحول إلى خوف قد ينتج مقاومة شديدة للتغيير. ويسود وفق هذا المنظور الشك بأن التغيير يعني استغراقا أكثر في العمل مقابل تخفيض محتمل للأجر؛ إلا إذا تمكن قادة التغيير من إقناع المتخوفين بأن عملية التغيير ستعود بالكسب على الجميع.

٢. **الشعور بالأمان أو بالخوف**: قد يتطلب الوضع الجيد توصيفا وظيفيا جديدا ينشئ التزامات تجاه معايير الجودة مثلا، وهذا ما يدفع البعض إلى الشك في قدراتهم للالتزام بهذه المعايير وبالتالي التخوف من فقدان المنصب أو التدحرج في السلم الوظيفي، كما قد ينشأ مقاومة للتغيير تسعى للحفاظ على الوضع الحالي.

٣. **الخوف الاجتماعي أو المساندة الاجتماعية**: قد يفرض التغيير انفصال الفرد عن فريق العمل الذي تربطه به علاقات إنسانية مميزة، وحتى قد يفرض عليه العمل بمعزل عن الآخرين؛ ما قد يدفعه إلى السعي الحثيث بهدف المحافظة على الوضع القائم.

٤. **درجة الثقة بقيادة التغيير في المؤسسة**: إن الثقة الكاملة في قياديي التغيير وغياب الحساسية السلبية معهم يجعل الفرد يتقبل المهام التي توكل إليه في إطار التغيير، دون الاعتقاد أن هذه القيادة متحاملة عليه لأنها تكثر التوجيهات. ولكي تكسب القيادة هذه الثقة وتقضي على الحساسيات في المهد ينبغي أن تشرح الأبعاد والغايات والأهداف المبتغاة من التغيير في حدود استيعاب كل مستوى تنظيمي.

٥. **الثقافة الفردية**: قد تتعارض بعض محاور التغيير مع ثقافة الفرد وأبعادها الحضارية، وهذا ما لا يجعله مرتاحا في عملية الانخراط في هذا النهج، لذا ينبغي على مصممي برامج التغيير وقيادييه مراعاة هذا البعد الخطير وإدارة المزيج الثقافي المنظمي بعناية.

ثالثا: الإدارة بالأهداف

إن أول من أبرز مفهوم الإدارة بالأهداف هو (بيتردركر) حيث وصف هذا المفهوم بقوله: «إن ما تحتاج إليه التنظيمات الإدارية هو مبدأ إداري ينمي الإحساس بالمسؤولية لدى الأفراد العاملين فيها، ويوفر له في نفس الوقت التوجيه الكافي، وينشئ روح الفريق، ويجعل أهدافهم الشخصية منسجمة مع الأهداف العامة للتنظيم، وأن المدخل الوحيد الذي يمكن أن يحقق ذلك كله هو الإدارة بالأهداف والرقابة الذاتية».

أما (ماكجريجور) فرأى أن من أهم أسباب فشلها، «المعارضة التي صادفتها من جانب القادة والمرؤوسين، و أن حل هذه المشكلة إنما يأتي عن طريق مدخل الإدارة بالأهداف الذي يعتمد على التقييم الذاتي».

وينظر (جون همبل) إلى الإدارة بالأهداف على أنها نظام ديناميكي يربط بين حاجة المنظمة لتحقيق أهدافها وبين حاجة القائد للإسهام في تطوير نفسه ذاتيا.

مفهوم الإدارة بالأهداف

للإدارة بالأهداف عدة مفاهيم من أهمها:

١. نظام تحدد المؤسسة به طريقها وما تريد أن تصل إليه وقياس النتائج التي تحققها.

٢. أسلوب يحفز العاملين نحو أهداف محددة ومرسومة ومتفق عليها مقدما بحيث يمكن مساءلتهم عن مدى نتائج تحقيقها.

٣. التمكين لحرية الاجتهاد والمبادرة والمبادأة في الوسائل والأساليب، وتوظيف الإمكانات كافة من أجل تحقيق أهداف معينة.

٤. طريقة إدارية يقوم فيها المدير والعاملون بتحديد الأهداف الوظيفية المسئول عنها العامل، والمعايير الموضوعية التي ستستخدم لقياس مدى تحقق تلك الأهداف.

٥. أسلوب إداري حديث يهدف إلى زيادة فعالية المؤسسة عن طريق التركيز على الأهداف من حيث صياغتها وتنفيذها وتقويمها. (طه، ٢٠٠٦) .

من خلال تلك المفاهيم يمكن الاستنتاج بأن الإدارة بالأهداف: تعتمد على إشتراك جميع العاملين في المنظمة الواحدة على العمل كفريق واحد، والمشاركة من قبل المدير والعاملين في وضع الأهداف المرجو بلوغها على أن تكون الأهداف محددة زمنياً وقابلة للقياس وتعطي نتائج أفضل، مع تحديد المسؤولية الرئيسية لكل فرد في التنظيم في ضوء النتائج المتوقعة، والغاية الأساسية من ذلك التعرف على مدى بلوغ المؤسسة لأهدافها لقياس إنجازهم لهذه الأهداف من جهة، ويكون التركيز على الغايات أكثر من التركيز على الوسائل من جهة أخرى.

في هذه الإدارة يقسم الهدف الاستراتيجي في رسالة المؤسسة الجامعية إلى عدد من الأهداف التكتيكية التي توزع على عمداء الكليات، ثم يقسم كل هدف تكتيكي إلى

عدة أهداف صغيرة توزع على رؤساء الأقسام، بعد ذلك يقسم كل رئيس قسم هدفه الصغير إلى مهام يوزعها على مرؤوسيه في شكل خطط بسيطة مستهدفة التحقيق. وهنا تتعدد الأهداف وطريقة الأداء تبعا لتعدد المستويات الإدارية والتنفيذية، ومن الطبيعي أن يحدث انفصال بين أهداف أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، وأهداف الإدارات الوسطى والعليا، والأهداف الإستراتيجية للمؤسسة التعليمية، وهي تنمية الموارد البشرية بهدف خدمة المجتمع في جوانبه الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، وكل هذه الجوانب تتطلب مهارات تقنية ومهارات للعلاقات الإنسانية.

إن تفتيت الأهداف على طريقة الإدارة بالأهداف هو سر فشلها كمنهج إداري، ويكمن الفشل الحقيقي في عدم وضوح الرؤية على كافة المستويات الجامعية، ولا يقصد بالرؤية هنا أن ننظر للأشياء المرئية، ولكن نقصد بها البصيرة التي ترى ما لا يمكن إبصاره، وينطبق ذلك على المستقبل الذي لا يمكن إبصاره ولكن يمكن استبصاره. (إبراهيم، الطحلاوي، ١٩٩٨) .

ولنجاح هذا الأسلوب الإداري «بسيط في متطلباته» عميق في آثاره، يتم الاهتمام بالوسائل والأهداف بشكل شمولي، بحيث تنتقل رؤية المؤسسة الجامعية إلى عقل وضمير ووجدان القائمين على رسالتها على اختلاف مستوياتهم التنفيذية والإدارية، وفى هذه الحالة لا تقسم الأهداف الإستراتيجية، ولكن تقسم أدوار وأدوات الوصول إلى هذه الأهداف، وتطلق الطاقات وتعطى الحريات لكل العاملين بالمؤسسة التعليمية للعمل حسبما يتراءى لهم؛ بهدف الوصول إلى الهدف الأسمى المنشود وهو تنمية وتطوير العمل الإداري للعاملين. والإدارة بالأهداف ليست تنازلا، عن السلطة ولكنها مشاركة في استخدام الأدوات، وتسلم الأدوار للوصول إلى هدف يراه الجميع واضحا، وكل هذه أهداف تكتيكية تخدم الهدف الاستراتيجي، وإلا أصبحت مضيعة للوقت والمال والجهد، وأصبحت وسيلتها غاية وغايتها وسيلة.

والإدارة بالأهداف تحول كل القائمين على العمل الجامعي إلى شركاء يعرف كل منهم إستراتيجية التعليم الحالية والمستقبلية، ولكل منهم مهارة التعبير عن آرائه الشخصية وتقبل آراء الآخرين ونقدهم، كما يجب ألاّ يغفل القائمون على العمل اهتمامهم بتفاصيل أدوارهم ورؤية الهدف الاستراتيجي، أو أن تمنعهم وحدة الهدف عن مهارة ومرونة التحول عند الضرورة. (هلال، ١٩٩٥)

أهداف الإدارة وإدارة الأهداف

إن أسلوب الجزرة والعصا المستخدم في الإدارة بالأهداف لم يعد الأسلوب الأمثل لتحفيز قوى العمل الجامعي، حيث إن أفضل مناهج التحفيز هو التمكن، وأفضل مناهج التمكن الإدارة بالرؤية، والرؤية المشتركة تنمى الوعي بأسباب العمل، وتمكن الإدارة من الحصول على تغذية مرتدة سريعة من القائمين على العملية الإدارية؛ مما يكسب هذه العملية حماسا وجدية، والإدارة التعليمية سواء أكانت بالأساليب أم الأهداف ربما تصيب العقول والهمم بالخمول والكسل، وتميت الطاقات المبدعة والخلاقة، ولكن منهج الإدارة بالرؤية المشتركة المنبثق عن الإدارة بالأهداف يحاول بعث الحياة في كل هذه العوامل؛ مما يثير التحفيز ويعظم الإنجاز.

وحينما تطبق أساليب الإدارة بالرؤية في العمل الجامعي على جميع مستوياته، فالجميع سوف يتحدث نفس اللغة، ويجمعهم هدف استراتيجي مشترك يتعدى مرحلة الأرقام إلى إعداد الإنسان القائد والإداري التربوي لعهد جديد ميثاقه هو أن يكون أو لا يكون. ذلك هو الفرق بين الإدارة بالأهداف والإدارة بالرؤية المشتركة، ففي النمط الأول تتحول الأهداف الجامعية إلى أهداف إدارية تقاس بالتقارير الرقمية التي تخلو من المضمون، وفي النمط الثاني تدار الأهداف الجامعية من خلال رؤية لتحديات المستقبل حتى وإن كان ذلك على حساب الأرقام في المدى القريب. (Farson, 1996).

مقومات نجاح الإدارة بالأهداف

من مقومات نجاح الإدارة بالأهداف ما يأتي:

١. قدرة القائد ومهارته في وضع الأهداف وتحليل الإمكانيات الموجودة؛ للتأكد من إمكانية تحقيق الأهداف المرسومة.

٢. اشتراك القائد والمرؤوسين معا في وضع أهداف المناصب الإدارية؛ مما يجعل المرؤوسين أكثر تجاوبا مع هذه الأهداف، وأكثر ارتباطا بالتنظيم، وأكثر التزاما بالهدف الكلي.

٣. قدرة القائد على التمييز بين الأهداف الهامة والأقل أهمية للمنصب الإداري الواحد.

٤. وجود توافق بين نظام الإدارة بالأهداف والنظم الإدارية الأخرى مثل نظام الموازنة، ونظام تقييم الأداء والتنمية الإدارية، ونظم الأجور والمكافآت.

تقييم نظام الإدارة بالأهداف

لتقييم نظام الإدارة بالأهداف جوانب إيجابية وأخرى سلبية ومنها: (كنعان، ١٩٩٩).

أولا: الجوانب الإيجابية:

- يركز على أهمية الأهداف وضرورة وضوحها.

- يحقق الفوائد في العديد من المجالات منها: تحسين الأداء، وتمكين القادة من التخطيط بشكل أفضل، وتحسين الرقابة الذاتية، وتحسين العلاقات بين القادة والمرؤوسين، وتحسين القدرات والمهارات الإدارية للقادة.

- يعتبر نظام الإدارة بالأهداف فلسفة جديدة ومتطورة للإدارة من خلال كونه مدخلا جديدا يجمع بين أسلوب المدارس الكلاسيكية، واتجاهاتها التي تركز على العمل، وبين المدارس السلوكية واتجاهاتها التي تركز على الفرد العامل وحاجاته، بحيث تتكامل مع بعضها، وهذه الميزة نادرا ما تتوافر لغيره من مداخل الإدارة.

ثانيا: الجوانب السلبية:

- صعوبة تحديد الأهداف لكل منصب إداري، وصعوبة تحديد مقياس لقياس النتائج المطلوب تحقيقها.

- يفقد الرؤساء بعض سلطاتهم التي يمارسونها على المرؤوسين بسبب مشاركة المرؤوسين في تحديد الأهداف.

- ميل التنظيمات الإدارية إلى المحافظة على هياكلها التنظيمية ومقاومتها للتغيير.

ويتضح من العرض السابق أن هذا المدخل يقوم أساسا على قيام القيادة الإدارية بوضع الأهداف المطلوب تحقيقها مشاركة بينها وبين المرؤوسين، بحيث تترابط هذه

الأهداف ببعضها البعض، وتكون أساسا لأي تحسين أو تطوير في الهيكل التنظيمي، السلطات والعلاقات، نظم المكافآت والترقيات، برامج التدريب والتطوير الذاتي، والرقابة الذاتية وتقييم الأداء. وبارتفاع مفهوم القائد التربوي عند هذا المستوى يؤدي إلي إعادة صياغة ثقافة المؤسسة والعاملين فيها إلى الثقة العالية، وتنمو فيهم روح المواطنة المؤسسية والوطنية، ويتمتع العاملون برؤية واضحة لرسالة المؤسسة ومبادئها الإرشادية، خاصة وأن الرسالة الجامعية لا بد وأن تكون على قمة الأولويات في ثقافة المؤسسة.

رابعا: إدارة النظم

تنطلق هذه الإدارة من أن التنظيمات الإدارية غير ثابتة ومتغيرة باستمرار كما هو حال الكائن العضوي، ولذا فإن النظام التربوي السليم هو النظام الذي يشارك العاملون كافة في اتخاذ القرار فيه وتنفيذ برامجه.

وتعتبر هذه النظرية من أحدث النظريات في عالم الإدارة، وتتميز بتأكيدها على اعتبار النظام أدق وحدة، وتعتبر المنظمة نظاما مفتوحا يتفاعل مع الوحدات الأخرى في المجتمع فيأخذ منها ويعطيها، ويتبادل معها المعلومات والطاقة والقوى البشرية.

مفهوم التنظيم

هنالك تعاريف عديدة للتنظيم، وهذه التعاريف تختلف عن بعضها البعض، حتى أصبح تعريف التنظيم وتحديد مفهومه غاية في حد ذاته ومن التعاريف الشائعة للتنظيم ما يلي:

- تلك العملية المتعلقة بعمل (الخرائط التنظيمية) التي توجد بها مربعات وخطوط بين تلك المربعات.
- الشكل الخاص بطرق وارتباط أعداد كبيرة من الأفراد مشتركة في أعمال معقدة، وأكثر من أن تكون بينها علاقات مباشرة، ببعضهم البعض، وظهورهم في وضع مرتب محسوس لتحقيق أهداف مشتركة متفق عليها.
- عملية دمج الموارد البشرية والمادية من خلال هيكل رسمي يبين المهام والسلطات. (هواري، ١٩٩٢) .

نظرية النظم:

تـأتي نظريـة النظم في إطـار النظريـات الحديثة التي تقوم علـى أسـاس نقد النظريـات السابقة سواء التقليدية أو السلوكية، لأن كلا منهما ركز على أحد متغيري التنظيم (العمل والإنسان) باعتبار أن التنظيم نظام مقفل، بينما يرى التنظيم في نظرية النظم أنه نظام مفتوح يتفاعل مع البيئة المحيطة به وذلك ضمانا لاستمرارية التنظيم.

إن دراسة أي تنظيم لابد أن تكون من منطق النظم، بمعنى تحليل المتغيرات وتأثيراتها المتبادلة. فالنظم البشرية تحوي عددا كبيرا من المتغيرات المرتبطة ببعضها، وبالتالي فنظرية النظم نقلت منهج التحليل إلى مستوى أعلى مما كان عليه في النظرية الكلاسيكية والنظرية السلوكية، فهي تتصدى لتساؤلات لم تتصدَ النظريتان السابقتان لها.

أجزاء نظرية النظم

تقوم هذه النظرية على أجزاء يتكون منها النظام لها علاقة وثيقة ببعضها البعض، وهذه الأجزاء هي: (العلي، ١٩٨٤) .

١. إن الجزء الأساسي في النظام هو الفرد (قائدا أو منفذا) وبصفة أساسية التركيب السيكولوجي أو هيكل الشخصية الذي يحضره معه في المنظمة. لذا فمن أهم الأمور التي تعالجها النظرية حوافز الفرد واتجاهاته وافتراضاته عن الناس والعاملين.

٢. إن الجزء الأساسي الثاني في النظام هو الترتيب الرسمي للعمل أو الهيكل التنظيمي وما يتبعه من المناصب.

٣. إن الجزء الأساسي الثالث في النظام هو التنظيم غير الرسمي وبصفة خاصة أنماط العلاقات بين المجموعات وأنماط تفاعلهم مع بعضهم وعملية تكييف التوقعات المتبادلة.

٤. الجزء الأساسي الرابع في النظام هو تكنولوجيا العمل ومتطلباتها الرسمية، فالآلات والعمليات يجب تصميمها بحيث تتمشى مع التركيب السيكولوجي والفسيولوجي للبشر.

عناصر نظرية النظم

يتناول واقع المنظمة وفقا لنظرية النظم العناصر الأساسية الآتية:

◄ **المدخلات**: وتشمل كافة الإمكانيات والطاقات التي تدخل إلى المنظمة من البيئة الاجتماعية والسياسية والخارجية.

◄ **العملية الإدارية**: وتعني مجموعة النشاطات التي تتم داخل المنظمة من تخطيط وتنفيذ واتخاذ القرارات، وتعامل الأفراد لتحويل المدخلات إلى مخرجات.

◄ **المخرجات**: وتشمل كافة ما يخرج من المنظمة من منجزات، تتمثل في السلع المنتجة أو الخدمات المقدمة على اختلافها إلى الفئات المنتفعة من تلك الخدمات.

◄ **التغذية الراجعة العكسية**: وتعني كافة عمليات الاتصال التراجعي المتبادل بين المخرجات والبيئة الخارجية وما تحدثه فيها من أثار إيجابية أو سلبية تحدد حجم ونوعية المدخلات.

وهكذا تتفاعل هذه العناصر الأساسية الأربع بطريقة تلقائية دون انقطاع أو توقف، وقد يصعب الوقوف على طبيعة هذا التفاعل بصورة مباشرة أو بالعين المجردة، إلا أن أثار هذا التفاعل ونتائجه يمكن أن تدرك بالمنطق والتحليل العملي لمدى تقدم المنظمة.

فوائد نظرية النظم

يمكن إجمال فوائد نظرية النظم في مجال الإدارة بما يأتي:

♦ أتاحت للباحثين في علم الإدارة النظرة الكلية الشاملة في إدارة المنظمة.

♦ جعلت الفكر الإداري حساسا وواعيا لأهمية العناصر المختلفة المكونة للعملية الإدارية داخل المنظمة من تخطيط وتنظيم وتوظيف وتوجيه ورقابة ومتابعة، ومن تكنولوجيا وعناصر فنية واقتصادية. . . . الخ.

♦ ساعدت الإداريين على فهم سير المنظمة، وتركيز اهتمامهم على القوى الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية والحضارية التي تحيط بالمنظمة وتؤثر على تفاعلها.

♦ أدت إلى ثورة إدارية متأججة؛ جعلت المفكرين يعيدون النظر في كثير من المسلمات الإدارية التقليدية والسلوكية على حد سواء. (العميان، ٢٠٠٢)

وتأتي نظرية النظم في إطار النظريات الحديثة التي تقوم على أساس نقد النظريات السابقة سواء التقليدية أو السلوكية، لأن كلا منهما ركز على أحد متغيري التنظيم (العمل والإنسان) باعتبار أن التنظيم نظام مقفل، بينما ينظر للتنظيم في نظرية النظم أنه نظام مفتوح يتفاعل مع البيئة المحيطة به وذلك ضمانا لاستمرارية التنظيم.

خامسا: نظرية الإبداع الإداري

ويعتبر الإبداع من الأمور الهامة بالنسبة لجميع المنظمات التي تواجه بيئة تنافسية متغيرة، وتظهر الحاجة إلى الإبداع عندما يدرك متخذو القرار في المنظمة أن هناك تفاوتا بين أداء المنظمة الفعلي والأداء المرغوب.

فالإبداع يدعم قوة أي منظمة في تميزها عن المنظمات الأخرى، كما أن الإدارة التقليدية أصبحت غير ممكنة في الوقت الحالي، لما لها من عواقب وخيمة، فهي تحوَل الأفراد العاملين إلى بيروقراطيين، وتسلبهم قدرتهم على الإبداع والتفكير. (الزهري، ٢٠٠٢) .

مفهوم الإبداع

الإبداع في اللغة هو الاختراع والابتكار على غير مثال سابق. وبصورة أوضح هو إنتاج شيء جديدٍ لم يكن موجوداً من قبل على هذه الصورة.

يمكن تعريف الإبداع بأنه أفكار جديدة ومفيدة ومتصلة بحل مشكلات معينة، أو تجميع وإعادة تركيب الأنماط المعروفة من المعرفة في أشكال فريدة، والتحسينات في التنظيم نفسه ونتائج التدريب، والرضا عن العمل بما يؤدي إلى ازدياد الإنتاجية.

وقد عرفت الموسوعة البريطانية الإبداع على أنه القدرة على إيجاد حلول لمشكلة، أو أداة جديدة، أو أثر فني، أو أسلوب جديد.

والإبداع مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية؛ لتؤدي إلى نتائج أصلية ومفيدة للفرد، أو المؤسسة أو المجتمع أو العامل.

ومن تعريفاته أيضا: عملية صب عدة عناصر متداعية في قالب جديد يحقق احتياجات معينة أو فائدة ما، وتعد هذه العمليات عمليات ابتكارية بمقدار أصالة العناصر التي يشملها هذا التركيب. (الصرن، ٢٠٠) .

فالإبداع ليس إلا رؤية الفرد لظاهرة ما بطريقة جديدة، لذلك يمكن القول: إن الإبداع يتطلب القدرة على الإحساس بوجود مشكلة تتطلب المعالجة ومن ثم القدرة على التفكير بشكل مختلف ومبدع، ومن ثم إيجاد الحل المناسب.

ويتضح من التعريفات السابقة أن الإبداع يعني: إضافة شيء جديد على الآخر، أو إعادة صياغته بأسلوب آخر أكثر إبهاراً عمّا هو موجود قبله.

مستويات الإبداع

يظهر الإبداع في العديد من المستويات ومنها: (الفياض، ١٩٩٥)

١. **الإبداع على المستوى الفردي**: بحيث يكون لدى العاملين إبداعية خلاقة لتطوير العمل، وذلك من خلال خصائص فطرية يتمتعون بها كالذكاء و الموهبة، أو من خلال خصائص مكتسبة كحل المشاكل مثلا، وهذه الخصائص يمكن التدرب عليها وتنميتها، ويساعد في ذلك ذكاء الفرد وموهبته.

٢. **الإبداع على مستوى الجماعات**: بحيث تكون هناك جماعات محددة في العمل تتعاون فيما بينها لتطبيق الأفكار التي يحملونها و تغيير الشيء نحو الأفضل.

٣. **الإبداع على مستوى المنظمات**: فهناك منظمات متميزة في مستوى أدائها وعملها، وغالبا ما يكون عمل هذه المنظمات نموذجيا ومثاليا للمنظمات الأخرى، وحتى تصل المنظمات إلى الإبداع لابد من وجود إبداع فردي و جماعي.

وقسم تايلور الإبداع إلى مستويات مختلفة هي (الزهري، ٢٠٠٢) .

- **الإبداع التعبيري** ***(Expressive Creativity)*** : وتكون فيه الأصالة والكفاءة على قدر قليل من الأهمية.
- **الإبداع الإنتاجي** ***(Productive Creativity)*** : وهو الذي يرتبط بتطوير آلة أو منتج أو خدمة.
- **الإبداع الاختراعي** ***(Inventive Creativity)*** : ويتعلق بتقديم أساليب جديدة.

- **الإبداع الابتكاري *(Innovative Creativity)*** : يشير إلى التطوير المستمر للأفكار وينجم عنه اكتساب مهارات جديدة.
- **إبداع الانبثاق *(Emergence Creativity)*** : هو نادر الحدوث لما يتطلبه من وضع أفكار و افتراضات جديدة كل الجدة.

أسباب تبني الإبداع في المنظمات التربوية

يمكن إيجاز هذه الأسباب بما يأتي: (الفياض، ١٩٩٥)

١. الظروف المتغيرة التي تعيشها المنظمات اليوم، سواء أكانت ظروف سياسية أم ثقافية أم اجتماعية أم اقتصادية، والتي تحتم على المنظمات الاستجابة لهذه المتغيرات بأسلوب إبداعي يضمن بقاء المنظمة واستمرارها.

٢. يحتم الإبداع الفني و التكنولوجي في مجال الخدمات على المنظمات أن تستجيب لهذه الثورة التكنولوجية، وما يستلزمه ذلك من تغييرات في هيكل المنظمة وأسلوب إدارتها بطرق إبداعية أيضا؛ مما يمكنها من زيادة قدرتها على المنافسة. .

خصائص و سمات الشخصية المبدعة

- الذكاء.
- الثقة بالنفس على تحقيق أهدافه.
- أن تكون لديه درجة من التأهيل و الثقافة.
- القدرة على تنفيذ الأفكار الإبداعية التي يحملها.
- القدرة على استنباط الأمور، فلا يرى الظواهر على علاتها بل يقوم بتحليلها ويثير التساؤلات و التشكيك بشكل مستمر.
- لديه علاقات اجتماعية واسعة مع الآخرين.
- يركز على العمل الفردي لإظهار قدراته و قابليته.
- الثبات على الرأي والجرأة والإقدام والمجازفة والمخاطرة
- يفضل العمل بدون وجود قوانين وأنظمة.
- يميل المبدعون إلى الفضول و البحث وعدم الرضا عن الوضع الراهن.

أساليب التفكير الإبداعي الجماعي

إن هناك العديد من الأساليب التي يمكن للمنظمات اختيار أحدها بما يتلاءم مع طبيعة المشكلة المراد حلها ومن هذه الأساليب (الزهري، ٢٠٠٢) .

١. **العصف الذهني *(Brainstorming)*** : ويتطلب هذا الأسلوب أن تجتمع مجموعة ما من الأفراد، ويطلب رئيس الجلسة تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار الغريبة و اللاواقعية مع تجنب النقد ومن ثم تدون الأفكار فكرة فكرة ليختار الأنسب منها.

٢. **أسلوب المجموعات الشكلية أو الصورية *(Nominal Group)*** : وقد أوجده (دلبيك و فان دوفان) ، وفي هذا الأسلوب يتم الابتعاد عن تناول العلاقات بين أفراد المجموعة، وإن الهدف الأساسي منه هو التخفيف من حدة سيطرة أفكار أحد أفراد المجموعة على أفكار الآخرين، وبعدها يقوم كل فرد سرا بتقييم الأفكار المعروضة، ومن ثم يستعرض رئيس الجلسة الأفكار التي استحوذت على الاهتمام الأكبر ليعاد التصويت مرة ثانية للوصول إلى قرار نهائي.

٣. **أسلوب دلفي *(Delphi)*** : وقد أوجده (دالكي) وفيه لا يتطلب أن يكون الأعضاء من مكان واحد، وهو عبارة عن سلسلة من الأسئلة ترسل إلى عدد من الخبراء ليبدوا آراءهم في مشكلة ما (كل على حدة) ، ثم تعاد الإجابات لتصنف وترتب حسب توافق الآراء والأفكار، وتعاد مرة أخرى إلى المشاركين، وتكرر الخطوات السابقة حتى يتفق الجميع على الحلول المطروحة.

٤. **حلقات الجودة *(Quality Circles)*** : بحيث يتم اجتماع مجموعة من العمال المتطوعين ليعالجوا مشكلة ما ويوصوا باتخاذ الإجراءات المناسبة لحلها.

٥. **إدارة الجودة الكلية *(Total Quality Management)*** : هي عبارة عن فلسفة إدارية تهتم بتحسين المنتج باستمرار، من خلال فحص الإجراءات التنظيمية ليكون الهدف الأساسي إرضاء المستهلك، وليصبح جميع الأفراد العاملين في المنظمة الواحدة مسئولين عن تحقيقه.

الممارسات الإدارية التي تؤثر في الإبداع

ومن هذه الممارسات: (قاسم، ٢٠٠٠)

- **التحدي**: عن طريق تعيين الشخص المناسب في الوظيفة المناسبة التي تتصل

بخبراته ومهاراته، وذلك يؤدي إلى توقد شعلة الإبداع لديه، كما أن التسكين في المكان غير المناسب يؤدي إلى الإحباط والشعور بالتهديد.

♦ **الحرية**: وتتمثل في إعطاء الموظف الفرصة لكي يقرر بنفسه كيف ينفذ المهمة المسندة إليه، فذلك ينمي الحافز الذاتي وحاسة الملكية لديه، وفي الواقع نجد بعض المديرين يغيرون الأهداف باستمرار، أو أنهم يفشلون في تحديد الأهداف، وآخرين يمنحون الحرية بالاسم فقط ويدعون أن الموظفين ليس لديهم المقدرة على التوصل لحلول إبداعية.

♦ **الموارد**: أهم موردين يؤثران في الإبداع هما: الوقت والمال، وتوزيعهما يجب أن يكون بعناية فائقة لإطلاق شرارة الإبداع عند الجميع، وعلى العكس فإن توزيعهما بشكل غير عادل يؤدي إلي تثبيط الهمم، كما أن مساحة المكان الذي يعمل فيه الموظف كلما كانت واسعة حركت الخيال المبدع أكثر.

♦ **ملامح فرق العمل**: كلما كان فريق العمل متآلفا ومتكاملا أدى ذلك إلى مزيد من صقل مهارات التفكير الإبداعي، وتبادل الخبرات **ويكون ذلك من خلال**:

- *الرغبة الأكيدة للعضو* في تحقيق أهداف الفريق.

- *مبادرة كل عضو* إلى مساعدة الآخرين وخاصة في الظروف الصعبة.

- *ضرورة تعرف كل عضو على المعلومات المتخصصة* التي يحضرها الأعضاء الآخرون للنقاش.

- *تشجيع المشرفين*: حيث إن معظم المديرين وتحت ضغط النتائج يفوتهم تشجيع المجهودات المبدعة الناجحة وغير الناجحة، فلابد من تحفيز الدافع الذاتي حتى يتبنى الموظف المهمة، ويحرص عليها ويبدع فيها. والمؤسسات الناجحة نادرا ما تربط بين الإبداع وبين مكافآت مالية محددة، والمفترض أن يقابل المدير أو المشرف الأفكار الإبداعية بعقل متفتح وليس بالنقد أو بتأخير الرد أو بإظهار رد فعل يحطم الإبداع.

- *دعم المنظمة*: إن تشجيع المشرفين يبرز الإبداع، ولكن الإبداع حقيقة يدعم حينما يهتم به قادة المنظمة الذين عليهم أن يضعوا نظاما أو قيما مؤكدة؛ لتقدير المجهودات الإبداعية واعتبار أن العمل المبدع هو قمة الأولويات، كما أن المشاركة في المعلومات وفي اتخاذ القرارات والتعاون من القيم التي ترعى الإبداع.

مصادر فرص الإبداع

هناك سبعة مصادر لفرص الإبداع وهي:

١. النجاح غير المتوقع، والفشل غير المتوقع، والأحداث الخارجية غير المتوقعة.
٢. عدم انسجام الواقع الفعلي مع ما هو مفترض أن يكون عليه الحال.
٣. الإبداع الناجم عن الحاجة إلى تغيير في العملية.
٤. التغير في بنية قطاع العمل أو بنية السوق.
٥. التغير في العوامل الديموغرافية.
٦. التغيير في الإدراك، وفي الأمزجة، وفي المعاني.
٧. المعرفة الجديدة.

وتتضمن الإنجازات الإبداعية المجالات التالية:-

- تفعيل سياسة جديدة.
- إيجاد فرصة جديدة.
- استخدام أسلوب جديد.
- تصميم هيكل تنظيمي جديد.

كما ويمكن التمييز بين ثلاثة مستويات للإبداع هي: الإبداع على مستوى الفرد، وعلى مستوى الجماعة، وعلى مستوى المنظمة.

مبادئ الإبداع

ويقوم الإبداع على مجموعة من المبادئ هي:

- تحليل الفرص الإبداعية.
- التفكير بالمشكلة.
- مقابلة الناس، والاستفسار منهم، والاستماع إليهم.
- التركيز على حاجة محددة.
- يبدأ صغيرا دون أن يتطلب ذلك الكثير من الأموال والأفراد وغيرها من المصادر.

مراحل العملية الإبداعية

وتمر العملية الإبداعية بمجموعة من المراحل، أهمها:

١. وجود حاجة إلى حل مشكلة ما.

٢. جمع المعلومات.

٣. التفكير في المشكلة.

٤. تصور الحلول.

٥. تحقيق الحلول أي إثباتها تجريبيا.

٦. وتنفيذ الأفكار.

استراتيجيات الإبداع التنظيمي

من استراتيجيات الإبداع التنظيمي ما يلي:

- **التطوير التنظيمي**: وهو عبارة عن مجموعة من الأساليب والطرق المستوحاة من العلوم السلوكية بشكل عام، والتي تصمم لتزيد من قدرة المنظمة على تقبل التغيير وزيادة فاعليتها، كما ويستخدم لزيادة الوعي بالاهتمامات والمصالح ولصياغة أهداف عامة وشاملة.

- **التخصص الوظيفي**: الذي يعني قيام المنظمة بتصميم وحدات للقيام بالنشاطات المتخصصة لترويج الإبداع التنظيمي، مثل: وحدات البحث والتطوير أو جماعات التخطيط.

- **الدورية**: ويقصد بها القدرة على استخدام أشكال تنظيمية غير ثابتة أو متغيرة، ومن الأمثلة على ذلك استخدام نموذج المصفوفة الذي يتم وفقا له تجميع مجموعة من المختصين والعاملين؛ لتنفيذ مشروع معين وإنشاء بناء تنظيمي مؤقت يحل بعد الانتهاء من المشروع.

معوقات الإبداع الإداري

تتعرض علميه الإبداع الوظيفي والتطوير الإداري إلى الكثير من العوائق التي تعرقل عمليه الإبداع، وتحد من استثمار الطاقات والكوادر البشرية الاستثمار الصحيح والأمثل بصوره نافعة وإيجابيه، وأحيانا تقابل العملية التطويرية الإبداعية الوظيفية

برفض شديد من قبل الإدارة والمسئولين، أو من قبل الموظفين أنفسهم لأسباب عمليه أو أسباب نفسيه، **ومن هذه المعوقات**:

١. **المعوقات الإدراكية والسيكولوجية**: التي تتعلق بتبني الإنسان لأسلوب وطريقة واحده للنظر إلى الأشياء والأمور، لذلك لا يدرك الإنسان الشيء عندما ينظر إليه إلا من خلال أبعاد محدودة تحددها هذه النظرة الضيقة، فلا يرى الأبعاد الأخرى. وهذا يفسر لنا تمسك البعض بالحل أو وجهه النظر الوحيدة التي يرى أنها صحيحة فقط، وذلك بسبب رؤية العالم من منظور واحد.

٢. **المعوقات النفسية والعاطفية**: كضعف الشخصية، والخوف من المغامرة، والوقوع في الخطأ، ونقص في التحديات، والخوف من الفشل الذي يحبط الفرد، ويقلل من عزيمته في البحث عن حلول ابتكاريه، والتركيز على ضرورة التوافق مع الآخرين ومن ثم الخوف من تقديم أفكار جريئة حتى لا يكون مدعاة للاستخفاف والسخرية، والالتزام بالمألوف والخوف من تحدي ما يبدو بديهياً أي التصرف وفقا لما يتوقعه الآخرون منك، والتقييم المتسرع للأفكار أي الحكم بان هذه الفكرة أو تلك غير صالحه.

٣. **المعوقات الحضارية والبيئية**: مثل المشاكل النابعة من البيئة، وجمود السياسات، و الخوف من الخروج على الأعراف والتقاليد.

٤. **المعوقات الثقافية والاجتماعية**: كنظم التعليم القائمة على التلقين والاستظهار والتنشئة القائمة على التسلط والقهر في الأسرة والمجتمع.

٥. **المعوقات التنظيمية**: مثل: القصور الهيكلي في المنظمات، وانخفاض المهارات لدي الموظفين وتمكين من ليس لهم الخبرة والتأهيل الأكاديمي من المناصب القيادية وجعلهم رؤساء لمن هم أكفأ منهم.

٦. **نمط الإدارة**.

٧. **عدم وضوح الأهداف للمنظمة والعاملين**.

٨. **المركزية والتسلط وعدم إفساح المجال للتفويض**.

٩. **التسويف في اتخاذ القرارات**.

١٠. **الافتقار للقيادة الفعالة ذات التفكير الاستراتيجي**. أو المحاولة للسيطرة عليها في حالة وجودها.

١١. **الاستعجال وعدم التخطيط.**

١٢. **نمط العمل الممل وغير المتجدد.**

١٣. **الافتقار إلى معايير واضحة للأداء وعدم التقييم الصحيح.**

١٤. **التمسك بالإجراءات الرسمية والروتين والبيروقراطية** وأنظمة إدارية قديمه وسياسات غير ملائمة.

١٥. **عدم التحفيز على الابتكار وإحباط الأفكار الجديدة.**

١٦. **ضعف المشاركة في صنع القرار وعدم وجود اتصال فعال.**

١٧. **مناخ العمل**

١٨. **انخفاض الروح المعنوية للعاملين.**

١٩. **الخوف من الفشل.**

٢٠. **سياسة إرضاء جميع الأطراف.**

٢١. **مقاومه التغير لخدمة المصالح الشخصية.**

٢٢. **عدم الثقة في قدرات الآخرين.**

سادسا: إدارة الأزمات:

يعد علم الأزمات أحد الفروع الحديثة في العلوم السياسية بصفة عامة والعلاقات الدولية بصفة خاصة. كما أنه علم التكيف مع المتغيرات وتحريك الثوابت وقوى الفعل في كافة المجالات البشرية: السياسية والاقتصادية والعسكرية والاجتماعية والثقافية والتربوية وغيرها.

والأزمة لحظة حرجة وحاسمة تتعلق بمصير الكيان الإداري الذي يُصاب بها، ومشكلة تمثل صعوبة حادة أمام متخذ القرار تجعله في حيرة بالغة، فيصبح أي قرار يتخذه داخل دائرة من عدم التأكد، وقصور المعرفة، واختلاط الأسباب بالنتائج والتداعي المتلاحق الذي يزيد درجة المجهول في تطورات ما قد ينجم عن الأزمة، فتتشابك الأسباب بالنتائج، ويفقد معها متخذ القرار قدرته على السيطرة عليها أو على اتجاهاتها المستقبلية.

والأزمة لحظة حرجة وحاسمة تتعلق بمصير النظام التربوي الذي أصيب بها، محدثة بذلك صعوبة حادة، أو تحدياً أمام صانع القرار تجعله في حيرة بالغة حول الكيفية التي ينبغي التعامل بها مع الواقع المتفجر، وهو يسعى للخروج منها أو احتوائها.

مفهوم الأزمة

عرف الباحثون الأزمة عدة تعريفات منها: (أبو قحف، ٢٠٠٢) .

إن الأزمة هي حدث أو موقف مفاجئ غير متوقع يهدد قدرة الأفراد أو المنظمات على البقاء»

أو هي «كل ما لا يمكن توقعه أو التفكير فيه سواء من أحداث أو تصرفات تؤثر على تهدد بقاء الناس ومنظمات الأعمال أو تلوث البيئة والحياة الطبيعية».

أوهي «ذلك الحدث السلبي الذي لا يمكن تجنبه أيا كانت درجة استعداد المنظمة، والذي يمكن أن يؤدي إلى تدميرها أو على الأقل إلحاق الضرر بها» (الحملاي، ٢٠٠١).

مفهوم إدارة الأزمة:

يمكن النظر إلى إدارة الأزمة بأنها: (الخضير، ٢٠٠٣) .

♦ مجموعة الاستعدادات والجهود الإدارية التي تبذل لمواجهة أو الحد من الدمار المترتب على الأزمة.

♦ عملية الإعداد والتقدير المنظم والمنتظم للمشكلات الداخلية والخارجية التي تهدد بدرجة خطيرة سمعة المنظمة، وربحيتها أو بقاءها في السوق.

♦ إدارة العمليات أثناء حدوث الأزمة الحقيقية، مثل عمليات الإخلاء أثناء الحرائق.

♦ القدرة على إدارة المؤسسة قبل وأثناء وبعد حدوث الأزمة.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن القول: **إن لإدارة الأزمة سمات من أهمها:**

- إن إدارة الأزمة تتطلب فرق عمل مدربة ومؤهلة، وغرف عمليات، وبرنامج الاتصال الجماهيري داخلياً وخارجياً، ونمط قيادة سريعة التصرف.

- ضرورة وجود برنامج مخطط بشكل جيد يتم تنفيذه وقت حدوث الأزمة.

- تحضير المؤسسة داخلياً للتعامل مع الشائعات والمعلومات المضللة، أو المفاهيم والمعلومات الخاطئة.

- إن برنامج إدارة الأزمة ليس مجرد مجموعة من التصرفات الميكانيكية، أو إجراءات وقواعد أو جهود عقلية، بل هو مجموعة خطوات وعمليات ذهنية مدروسة لتقدير الأزمة وحجمها الحقيقي.

خصائص الأزمة

تتسم الأزمة بالخصائص التالية:

♦ المفاجأة: أي أنه لا يمكن التنبؤ بالأزمة.

♦ نقص المعلومات: حيث لا يُعرف من المتسبب في حدوث الأزمة؟ ولا يُعرف حجم الأزمة، ولا توجد ضوابط علمية لمعرفة كيفية التصرف؟ بالإضافة إلى أنها ربما تكون المرة الأولى التي تظهر فيها مثل هذه الأزمة.

♦ تصاعد الأحداث: إن توالي الأحداث بسرعة يضيق الخناق على من يمر بالأزمة، وعلى صاحب القرار أيضا.

♦ فقدان السيطرة: إن جميع أحداث الأزمة تقع خارج نطاق قدرة صاحب القرار وتوقعاته عن الأمور العادية.

♦ حالة الذعر: حيث تصدر ردود أفعال شديدة من قبل جميع الجهات المتعلقة بالأزمة.

♦ غياب الحل الجذري السريع: فالأزمات لا تنتظر الإدارة حتى تتوصل إلى حل جذري، فضلا عن غياب هذا الحل أصلا، بل تهدد بتدمير سمعة المؤسسة في غمضة عين، وهنا لا بد من المفاضلة بين عدد محدود من الحلول المكلفة واختيار أقلها ضرراً.

♦ وجود مجموعة من القوى ذات الاتجاهات الضاغطة على الكيان، بحيث يشكل ذلك الضغط تهديدا أساسيا لمصالح الكيان لتخرج متطلبات المعالجة عن الطرق والوسائل المعتادة في مواجهة المشكلات والمواقف الحرجة.

- يشعر متخذ القرار بالحيرة البالغة والعجز، وعدم القدرة على التعامل معها، ليصل إلى حالة فقدان الثقة بالنفس، وتصاعد حالة الخوف، وانعدام التوازن ويصبح فيها تحت سيطرة عناصر ضاغطة.

- تحقق قوى الأزمة نجاحا في اختراق دفاعات الكيان، والحصول على قوى مؤيدة؛ مما يؤدي إلى تعقد الموقف واشتداد الأزمة.

- تساعد الأزمة على ظهور أعراض سلوكية خطرة مثل القلق والتوتر، وشيوع اللامبالاة، وعدم الانتماء، واضطراب العلاقات الاجتماعية، وشيوع التخريب والتدمير؛ مما يقود إلى فقدان متخذ القرار القدرة على استعادة التوازن، ويؤدي الأمر بمرور الزمن إلى الدمار الكامل للهيكل التنظيمي.

- المفاجأة العنيفة عند انفجارها.

- استقطابها للاهتمام والتعقيد والتشابك والتداخل والتعدد في عناصرها وعواملها.

- نقص المعلومات، وعدم وضوح الرؤية لدى متخذ القرار.

- سيادة حالة من الخوف تصل إلى حد الرعب من المجاهيل التي يضمها إطار الأزمة، وهي مخاطر تضم انهيار الكيان الإداري، وانهيار سمعة وكرامة متخذ القرار داخل الكيان الإداري، والدخول في دائرة المجاهيل المستقبلية التي يصعب حسابها. (الخضير، ٢٠٠٣). وهنا يتضح بأن قرار الأزمة هو قرار عادي في ظروف استثنائية، تؤثر سلباً عما ينبغي توفره في الظروف العادية من بيانات، وتحليل هادئ وصياغة بدائل متأنية لاختيار البديل الأفضل منها، حيث تتطلب مهاراتُ إدارةِ الأزمةِ القيادةَ واتخاذَ القرارات وإدارة الموارد البشرية والمادية إلى جانب مهارات الاتصال ومهارات التفكير الإبداعي.

أسباب الأزمة

هناك العديد من الأسباب التي تقف وراء الأزمات في المؤسسات التعليمية ولعل من أهمها:

- **سوء الفهم**: يمثل سوء الفهم أحد أهم أسباب نشوء الأزمات، حيث يأتي بعض الإداريين أو العاملين بمفاهيم مغلوطة؛ مما يؤدي إلي حدوث كثير من الأزمات والمشاكل. والتاريخ البشري مليء بالأزمات التي كان يقف وراءها سوء الفهم.

♦ **سوء التقدير والتقييم**: ويطلق بعض الباحثين على هذا السبب مصطلحاً آخر وهو مصطلح «الإفراط في الثقة بالنفس وبالآخرين». وإذا كانت المؤسسات التعليمية تتطلب تجهيزات كبيرة لمقابلة احتياجات العاملين والطلبة والمجتمع، فإنه ينبغي تقدير هذه الاحتياجات والمتطلبات بدقة وبناءً على معلومات دقيقة، وتجنب الثقة الزائدة بالنفس وبالقدرة الذاتية، وعدم الاستهانة بالتحديات.

♦ **الإدارة العشوائية**: وهي عبارة عن مجموعة من الأهواء والأمزجة التي تتنافى مع مبادئ الإدارة العلمية ، حيث تسود العشوائية والارتجالية، والتخبط والازدواجية والتعددية في المهام المتعارضة والمحسوبية. وهذا النوع من الإدارة يعمل ليس فقط كمسبب وباعث للأزمات، ولكن أيضاً وبدرجة أشد خطورة كمدمر للكيان الإداري، ومحطم لإمكانياته وقدراته، ولاستعداده لمواجهة أي أزمات مهما كان حجمها صغيراً أو يمكن التغلب عليها.

♦ **نقص التدريب**: يعد المورد البشري من أهم محددات نجاح برامج وأعمال المؤسسات التعليمية، فتنفيذ أغلب البرامج يعتمد على فرق المهام المؤهلة والمدربة على مهارة الاتصال والتعامل مع الآخرين، بالإضافة إلى بعض المعارف التربوية والإدارية والقيادية والتنظيمية والمؤسسية، وإن عدم تدريب وتأهيل المورد البشري على تلك المهارات والمعارف يجعله سببا في الأزمة، أو في زيادتها، بدلاً من أن يكون أداة في حلها.

♦ **عدم وجود معايير لاختيار الأفراد**: ثمة نقطة مهمة أخرى لها أثر بالغ في حدوث الأزمات في المؤسسات التعليمية والنظم التربوية، ألا وهي عدم اختيار الأفراد العاملين بناءً على معايير مرتبطة بالأداء مثل الخبرة، والمهارة، والمعرفة بأمور ومهمات العمل والأدوار المطلوبة من الكادر البشري.

مراحل علاقة الأزمة بالمؤسسة:

تنقسم دورة حياة الأزمة في علاقتها بالمؤسسة إلى المراحل التالية:

١. *مرحلة ما قبل الأزمة*: وترتكز جهود الإدارة في هذه المرحلة على أداء المهام التالية:

- مسح البيئة واستشعار الأزمات المحتملة (الجنينية) التي قد تنفجر في المستقبل.

- جمع المعلومات عن هذه الأزمات أو المشكلات، وتقييم درجة خطورتها.

- اتخاذ الإجراءات الوقائية اللازمة لمنع ولادة الأزمة.

- أخذ العبرة من خبرات الآخرين.

٢. *مرحلة تفاقم الأزمة*: تتفاقم الأزمة من تلقاء نفسها دون حاجة لمساعدة الإدارة. إلا أن هناك بعض البيئات الإدارية التي تفضلها الأزمات دون غيرها. وتتميز هذه البيئات الإدارية بعدد من السمات التالية:

- ضعف الشبكات الاتصالية بين القيادة وموقع العمل.

- بطء عملية صنع القرار والبيروقراطية.

- ضعف روح الانتماء وخفوت الحماس وسيادة اللامبالاة (والأنانية) .

٣. *مرحلة إدارة الأزمة*: ويمكن أن يطلق عليها مرحلة «احتواء الأزمة»، وهى تشمل المهام الآتية:

- الاعتراف بالأزمة والاستعداد التام لمواجهتها.

- تخصيص موارد معينة وفريق بعينه للتعامل المباشر مع الأزمة.

- حشد الجهود والمساعدات الخارجية المساندة.

- وضع خطة طارئة للتغلب على الأزمة بشكل جذري وسريع.

- إدارة سمعة المؤسسة.

٤. *مرحلة ما بعد الأزمة*:

- التعلم من الخبرات السابقة، وتحديث خطة إدارة الأزمات بناءً على التغذية (المعلومات) الراجعة من الأزمة الأخيرة بما يضع الأسس اللازمة لوضع خطة جديدة للوقاية من الأزمات، ولإدخال التعديلات على الخطة القائمة.

- تقييم تأثير الأزمة على العلاقات والاتصالات بالمستفيدين من خدمات المؤسسة.

- تقييم تأثير الأزمة على العلاقات الداخلية وثقافة بيئة العمل. (Augustine, 1995)

قواعد إدارة الأزمة

لا بد من الأخذ بمجموعة من القواعد التي يجب أن يدركها القائد التربوي لإدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية والنظم التربوية:

- احذر الكذب واحذر نشر كل الحقائق أمام كل الناس: لا تنس أنه خلال الأزمة يكون الناس على استعداد تام لتصديق الأسوأ، فأي محاولة للكذب ستبدو واضحة للعيان. و احذر أيضا أن تقع في مصيدة الإدلاء بكل الحقائق، بل أقصر هذا على مجموعة معينة من أولي الثقة.
- لا تضع نفسك محل المتهم الذي يطلب البراءة، والأجدر أن تعرض بشجاعة قدرتك على إنقاذ الموقف والوعد بتصحيح الأخطاء مع اتخاذ خطوات فعلية لذلك.
- كن مركزيا في صناعة القرار وتنفيذه، على أن يكون الرأي شورى بين أكبر عدد ممكن من ذوى العقل الراجح.
- تعزيز العلاقات وقنوات الاتصال مع الخصوم ومع المساندين وتوسيع دائرة المساندة.
- تذكر أن إدارة الأزمات هي إدارة لسمعة المؤسسة التعليمية واسمها في المقام الأول.
- التوقع والمبادرة وعدم التهاون في حل كل المشاكل حتى الصغيرة منها.
- تبني منهج المبادرة لا منهج رد الفعل في التعامل مع الأزمة.

وقد يجمع البعض بين المشكلة والأزمة وهو مفهوم خاطئ في طبيعته إذ إن المشكلة قد تكون سبباً لنشوء الأزمة، ولكنها لن تكون هي الأزمة في حد ذاتها فالأزمة عادة ما تكون أحد الظواهر المتفجرة عن المشكلة التي تأخذ موقفا حادا بالغ التعقيد والصعوبة، في حين أن المشكلة أقل حدة وتعقيداً، وعادة ما تحتاج إلى جهد منظم للوصول إليها والتعامل معها، ويواجهها صانعو القرار بصفة مستمرة وهي ناجمة عن أخطاء يمكن تصحيحها. والأزمة أصعب من ذلك بكثير حيث يصعب مواجهتها،

وينتج عنها أخطاء لا يمكن التهاون مع مرتكبيها. والأزمة تحتاج إلى السرعة والدقة في التعامل معها (إدارة الوقت وإدارة الموقف).

تجهيزات إدارة الأزَمَات

ويحتاج التعامل مع الأزَمَات إلى توفير تجهيزات مختلفة حتى يمكن النجاح في إدارة الأزمة، وبالشكل الذي يحقق الأهداف المطلوبة **ولعل أهم هذه التجهيزات هي**:

- *غرفة عمليات إدارة الأزمات.*
- *الإعلام*: وهو أشد خطورة وفاعلية وأداءً لصنع الأحداث والتأثير على مجرياتها وعلى اتجاهاتها، وذلك لما يتوفر للإعلام من قدرات هائلة تساعد على الانتقال السريع واجتياز الحدود وتخطي العوائق.
- *أدوات التأثير*: وذلك لوقف تصاعد الأزمة أو التعامل معها والقضاء عليها، ومن أهم هذه الأدوات الاجتماعات الشخصية، وعقد المؤتمرات والمحاضرات، واستخدام وسائل الإعلام الجماهيرية.
- *أدوات الامتصاص*: وهو استيعاب الأزمة، ومن أدواتها الاعتراف بها، واللجوء لحل وسط خاصة في مسائل التعويض المادي المناسب، أو إعادة الحقوق لأصحابها، وكذلك التحكم والاحتكام إلى أطراف خارجية محايدة أو تغيير القيادات الفاسدة التي شوّهت النظام.
- *تبسيط الإجراءات*، وهو ما يساعد على التلقائية في التعامل مع الحدث ومعالجته بسرعة وبشكل سليم.
- *إخضاع التعامل مع الأزمة للمنهجية العلمية*: من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة؛ فهي إدارة ذات طابع خاص لديها كافة الصلاحيات والمسؤوليات للتعامل مع الأزمة، وعلى الجميع أن ينصاع إليها وينفذ أوامرها.
- *التواجد المستمر في موقع الأحداث*: حتى يكون متخذ القرار على بينة كاملة *بتطورات الأحداث سواء أكان هذا التواجد سرياً أم حسب طبيعة الأزمة وظروفها.*
- *تعزيز نظام الاتصالات.*

طرق حل الأزمة

يعتبر المنهج المتكامل للتعامل مع الأزمات المنهج الأفضل في هذا المجال مقسما على عدة مراحل هي: (عبد الوهاب، ١٩٩٧) .

- مرحلة الاختراق لجدار الأزمة.
- مرحلة التمركز وإقامة قاعدة للتعامل مع عوامل الأزمة بعد اختراقها.
- مرحلة توسيع قاعدة التعامل ومد جسور ومجسات الاختبار.
- مرحلة الانتشار السريع لتدمير عناصر الأزمة وشل حركتها.
- مرحلة التحكم والسيطرة على موقع الأزمة.
- مرحلة التوجيه لقوى الفعل الإداري الصانعة للأزمة في مجالات أخرى.

في حين يرى (حيدر، ٢٠٠١) أن أفضل الطرق للتعامل مع الأزمات غير التقليدية ما يأتي:

- طريقة تفريغ الأزمة من مضمونها.
- طريقة تفتيت الأزمات.
- طريقة تدمير الأزمة ذاتياً وتفجيرها من الداخل.
- طريقة احتواء وتحويل مسار الأزمة.
- طريقة فرق العمل والاحتياط التعبوي للتعامل مع الأزمة.
- وطريقة المشاركة الديمقراطية للتعامل مع الأزمة.
- وطريقة احتواء الأزمة أو تصعيدها.

وتعتبر طريقة فرق العمل من أكثر الطرق شيوعاً واستخداماً للتعامل مع الأزمات، وتتطلب وجود أكثر من خبير ومختص، وفني في مجالات مختلفة، وحساب كل عامل بدقة وتحديد التصرف المطلوب بسرعة وتناسق، وعدم ترك بعض الأمور للصدفة أو تجاهل بعض العناصر، حيث يلعب إعلام الأزمة دوراً مزدوجاً إخبارياً وتوجيهياً في هذا المجال.

تمكين العاملين

يعد تمكين العاملين أحد المداخل الحاكمة لتحسين إدارة الأزمات والتعامل معها بكفاءة وفعالية، حيث يعمل على إعطاء العاملين الصلاحيات والمسؤوليات ويمنحهم الحرية لأداء العمل بطريقتهم، دون تدخل مباشر من الإدارة، مع توفير كافة الموارد، وبيئة العمل المناسبة وتأهيلهم فنياً وسلوكياً لأداء العمل ومنحهم الثقة المطلقة.

وعرف العديد من الباحثين تمكين العاملين بأنه (**أفندي، ٢٠٠٣**) .

- عملية اكتساب القوة اللازمة لاتخاذ القرارات والإسهام في وضع الخطط خاصة تلك التي تمس وظيفة الفرد واستخدام الخبرة الموجودة لدى الأفراد لتحسين أداء المنظمة.
- إعطاء الثقة والحرية والموارد للعاملين ليتصرفوا طبقاً لأحكامهم الشخصية
- التمكين لا يعني إعطاء الموظف القوة بل يعني إتاحة الفرصة له لتقديم أفضل ما عنده من خبرات ومعلومات ويؤدي ذلك إلى التفوق والإبداع في العمل.
- إعطاء العاملين الصلاحيات والمسئوليات، ومنحهم الحرية لأداء العمل بطريقتهم دون تدخل مباشر من الإدارة مع توفير كافة الموارد وبيئة العمل المناسبة لتأهيلهم مهنيا وسلوكياً لأداء العمل مع الثقة المطلقة فيهم.
- منح الموظفين السلطة والقدرة على اتخاذ القرارات، والاستجابة للعملاء، والمبادرة لحل المشكلات بطريقة مباشرة دون الرجوع للمركز.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن القول: إن تمكين العاملين يتسم بالخصائص الآتية:

- يحقق (التمكين) زيادة النفوذ الفعال للأفراد وفرق العمل بإعطائهم المزيد من الحرية لأداء مهامهم.
- يركز (التمكين) على القدرات الفعلية للأفراد في حل مشاكل العمل والأزمات.
- يستهدف (تمكين العاملين) استغلال الكفاءة التي تكمن داخل الأفراد استغلالاً كاملاً.

- يجعل (التمكين) الأفراد أقل اعتمادا على الإدارة في إدارة نشاطهم ويعطيهم السلطات الكافية في مجال خدمة العميل.
- يجعل (التمكين) الأفراد مسؤولين عن نتائج أعمالهم وقراراتهم.

متطلبات تمكين العاملين

لكي يتم التطبيق الناجح لتمكين العاملين في المنظمات، لابد من توفر مجموعة من المتطلبات الأساسية قبل وأثناء وبعد عملية التمكين وهي (سن، ٢٠٠٢):

- *الثقة الإدارية*: أساس عملية التمكين هو الثقة، ثقة المديرين في مرؤوسيهم، فالثقة من المدير تؤدي إلى تمكين سلطة الموظف. ولعل من أمثلة التاريخ الإسلامي الواضحة في هذا المجال: موقف النبي– صلى الله عليه وسلم– من عثمان بن عفان رضي الله عنه في صلح الحديبية حين دعاه ليخبر قريشا وأشرافها أنه– عليه السلام– لم يأت لحرب وأنه إنما جاء زائرا لهذا البيت ومعظما لحرمته.
- *الدعم الاجتماعي*: لكي يشعر الموظفون بالتمكين الفعلي، فلا بد أن يشعروا بالدعم والتأييد من رؤسائهم وزملائهم، وهذا من شأنه أن يزيد من ثقة الموظف بالمنظمة، وبمرور الوقت يحدث زيادة في مستوى انتمائه التنظيمي والتزامه.
- *الأهداف والرؤية المستقبلية*: يمكن للمنظمة أن تحقق درجة عالية من التمكين، إذا أدرك العاملون بها أهداف ورؤية الإدارة العليا في التعامل مع الأزمات، والاتجاه الاستراتيجي للمنظمة، ويترتب على ذلك شعور الموظفين بقدرتهم على التصرف ذاتياً، بدلاً من انتظار الأوامر والتوجيهات من الإدارة العليا، الأمر الذي من شأنه أن يسهم في معالجة الأزمات قبل استفحالها واستعصائها على الحل.
- *فرق العمل*: يتطلب تمكين العاملين ثقافة تنظيمية تؤكد على أهمية العنصر البشري، وتشجع على عمل فرق مهام الأزمات من خلال المشاركة في صنع القرارات، واحترام أفكار فرق العمل من قبل الإدارة العليا، كما تؤخذ بجدية .
- *الاتصال الفعال*: يعد الاتصال الفعال مع كل المستويات الإدارية، هو المفتاح الأساسي لتمكين العاملين. فالإدارة لا تستطيع حل أي مشكلة بمفردها؛ لأن المعلومات المتعلقة بالمشكلة ليست متوفرة لديها، وإنما لدى الأشخاص المنغمسين في المشكلة، ولذلك يجب إشراك هؤلاء الأفراد في الحل؛ لأنه دون مشاركة الأفراد لن تحل المشكلة، ولن يكون هناك التزام، ودون الالتزام لن يتحقق التمكين.

♦ *التدريب المستمر:* لا يمكن تمكين العاملين دون توفير التدريب الملائم. لأنه لا يجب أن يفترض المديرون أن الموظفين يفهمون أعمالهم أو يمتلكون المعرفة عن وظائفهم.

فتمكين الموظفين يتطلب إكساب المعرفة والمهارة والأدوات اللازمة للتصرف الفعال بصفة مستمرة. ولعل من الأمور التي ينبغي للعاملين التدريب عليها هو التدريب على تحمل المسؤولية، والتدريب على كيفية تطبيق مبدأ الشورى، وكيفية تحقيق مبدأ الرقابة الحقيقي الذي دعا إليه الإسلام.

♦ *تحمل المسؤولية في إدارة الأزمة:* فينبغي أن يتدرب العاملون على أن الإدارة مسئولية ضخمة، وأمانة ينبغي المحافظة عليها قال تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا تَخُونُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ وَتَخُونُوا أَمَانَاتِكُمْ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ**﴾ (لأنفال: ٢٧)

إن غرس مفهوم الإحساس بالمسؤولية والتدريب عليه يجعل الإنسان المسلم يصل بقلبه إلى قوله تعالى: ﴿**وَنَضَعُ الْمَوَازِينَ الْقِسْطَ لِيَوْمِ الْقِيَامَةِ فَلا تُظْلَمُ نَفْسٌ شَيْئاً وَإِنْ كَانَ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِنْ خَرْدَلٍ أَتَيْنَا بِهَا وَكَفَى بِنَا حَاسِبِينَ**﴾ (الأنبياء: ٤٧) فيحاسب نفسه ويدرك حقيقة المسؤولية، ومن هنا ينطلق إلى المراقبة لأعماله، ومتابعتها متابعة دقيقة.

♦ *الشورى* : فإنها من أهم المبادئ الدستورية والإدارية في الدولة الإسلامية فهي مفتاح التعاون في تبادل الرأي ومداولته على نهج وأسلوب وأسس وقواعد تحقق أهدافا وغايات تجتمع كلها لتبحث عن الحق أو ما هو أقرب إلى طاعة **الله**، ولذلك فقد جاء القرآن الكريم يخاطب النبي- صلى **الله** عليه وسلم- بقوله تبارك وتعالى: ﴿**فبما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك فاعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم في الأمر**﴾ (آل عمران: الآية ١٥٩) .

♦ *الرقابة بمفهومها الشامل في العمل الإداري ومنها:* الرقابة العلوية، والرقابة الشخصية الذاتية، والرقابة الشعبية، والرقابة الإدارية.

♦ *مكافأة الموظفين:* تعد المكافآت من أهم متطلبات تمكين العاملين، لأنها تعطي رسالة للموظف بأن سلوكه وتصرفاته وأداءه مقبول، كما أنها تشجع على بذل مزيد من الجهد والتحسين المستمر للأعمال.

سابعا: إدارة المعرفة ونظم المعلومات

تعد إدارة المعرفة ونظم المعلومات من أحدث المفاهيم الإدارية التي نمت الأدبيات المتعلقة بها كمًا ونوعاً. وقد شهدت السنوات الماضية اهتماما متزايداً من جانب قطاع الأعمال لتبني مفهوم إدارة المعرفة.

وتشير كل المؤشرات إلى حقيقتين مهمتين.

الأولى: هي أن هناك تفهما واقعيا لأهمية المعلومات كمورد أساسي مهم لابد من إدارته بحكمة و مسؤولية. **والثانية**: تنامي الاهتمام بما يعرف بإدارة المعرفة.

و في الوقت الذي يبدو فيه أن هناك شبه اتفاق على معنى «إدارة المعلومات»، فلا زالت هناك أفكار متضاربة حول المعنى الحقيقي لمفهوم «إدارة المعرفة». فالبعض يفهم «إدارة المعرفة» على أساس كونها مصطلحاً بديلاً، أو مرادفاً لما نطلق عليه تسمية «إدارة المعلومات. في حين يرى آخرون أن إدارة المعرفة ما هي إلا بعض الجهود «المعقدة» التي تتعلق بتنظيم المداخل إلى مصادر المعلومات عبر الشبكات.

أما رجال الإدارة فينظرون إلى إدارة المعرفة على أساس كونها صَرعة إدارية جديدة ما هي في حقيقتها إلا جهداً آخر يبذله منتجو تكنولوجيا المعلومات والاستشاريون الإداريون لبيع حلولهم المبتكرة إلى الآخرين، المتلهفين لأية أدوات يمكن أن تساعدهم في تحقيق التقدم التنافسي الذي يبحثون عنه و يتلهفون للحصول عليه.

يعرف (الصباغ، ٢٠٠٠) المعرفة على إنها «مصطلح يستخدم لوصف فهم أي منا للحقيقة» كما يمكن وصف المعرفة على إنها «مجموعة من النماذج التي تصف خصائص متعددة وسلوكات ضمن نطاق محدد» و يمكن للمعرفة أن تسجل في أدمغة الأفراد أو يتم خزنها في وثائق المجتمع (أو المنظمة) و منتجاته و ممتلكاته و نظمه، و عملياته.

و لابد لنا من أن نميز بين «المعرفة» و «المعلومات». فعلى الرغم من عدم وضوح الحدود الفاصلة بين المصطلحين، إلا أنهما ليسا وجهين لعملة واحدة. فالمعلومات هي ما ينتج من معالجة البيانات التي تتوالد في البيئة، و هي تزيد مستوى المعرفة

لمن يحصل عليها. و هذا يعني أن المعرفة هي أعلى شأناً من المعلومات. فنحن نسعى للحصول على المعلومات لكي نعرف أو نزيد معارفنا.

وتتواجد المعرفة في العديد من الأماكن، مثل: قواعد المعرفة، و قواعد البيانات، و خزانات الملفات، و أدمغة الأفراد، و تنتشر عبر المجتمع و منظماته. و يبدو ذلك أكثر وضوحاً في منظمات الأعمال منه في المجتمعات. ففي أحيان عديدة نرى أن إدارة ما تكرر أعمال إدارة أخرى من إدارات المنظمة؛ لأن الأولى لا تعرف بتوافر المعرفة لدى الإدارة الثانية، **لذلك تحتاج المنظمة إلى أن تتعرف على**:

- ما هي موارد المعرفة المتوفرة لديها.
- كيف تدير و تستخدم هذه الموارد لتحقيق أقصى مردود ممكن.

ومن المؤسف أن اهتمام معظم المنظمات يتركز على مواردها المادية الملموسة و تترك موارد المعرفة التي تملكها بغير إدارة على الرغم من أهميتها.

إدارة المعرفة

يرى الناظر بعين بصيرة أن إدارة المعرفة استطاعت خلال السنوات الخمسة المنصرمة أن تصبح مقبولة بشكل واسع. كما تزايد الاهتمام بها من قبل العديدين من أفراد المؤسسات التي تتعامل بالمعرفة، وهناك توجه واضح من الجميع نحو تفهم دور المعرفة في نجاح الأعمال وتطور المجتمعات، ونحو كيفية استثمار المعرفة في تحقيق التقدم التنافسي على مستوى الأفراد، و المجموعات، و المؤسسات، و المجتمعات.

وعلى الرغم من أن «المعرفة» هو مصطلح قديم إلا إنه بدأ يأخذ معنىً جديداً في السنوات الأخيرة. و يتمحور هذا المعنى الجديد حول كون المعرفة سلاحاً فعالاً يمكن لأية منظمة من المنظمات، أو أي مجتمع من المجتمعات أن يستخدمها لتحقيق تقدم تنافسي على المجتمعات الأخرى. وتنقل المعرفة في المنظمات من الرؤساء إلى المرؤوسين وبالعكس، وبين الزملاء. و المعرفة قد تخص الأساليب، أو الإجراءات، أو الأحداث، أو الأدوار، أو البحث في المجتمع أو المنظمة نفسها.

وتتزايد المشكلة تشعباً إذا ما عرفنا أن معظم الناس يستخدمون المصطلحين (إدارة المعرفة، وإدارة المعلومات) بشكل تبادلي، أي أنهم يشعرون، و ببساطة، أن المصطلحين يعنيان الشيء نفسه تماماً، لذلك ليس هنالك ما يمنع من استخدامهما

بشكل تبادلي، مثلما هو الحال في استخدام مصطلحي «بيانات» و «معلومات» على الرغم من الاختلاف فيما بينهما.

ومما سبق يتضح أن إدارة المعرفة ونظم المعلومات كمفهومين مترابطين معا على الرغم من اختلاف مدلولات كل منهما إلا أنهما عبارة عن العمليات التي تساعد المنظمات على توليد الحصول على المعرفة، واختيارها، وتنظيمها، واستخدامها، ونشرها، وتحويل المعلومات الهامة والخبرات التي تمتلكها المنظمة، والتي تعتبر ضرورية للأنشطة الإدارية المختلفة كاتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والتعلم، والتخطيط الاستراتيجي.

و هناك العديد من المشاكل و الصعوبات التي ترتبط بتعريف موارد المعرفة و التمكن من استخدامها و إدارتها بصورة فعالة و اقتصادية. **فالمنظمات بحاجة دائمة إلى**:

١. مصطلحات مستخدمة في جميع أرجائها لضمان أن المعرفة يتم فهمها بصورة صحيحة و متماثلة في جميع الإدارات و الأقسام و وحدات العمل و من قبل جميع الأفراد.

٢. أن تكون قادرة على تعريف و نمذجة و عرض معرفتها بوضوح.

٣. أن تتقاسم و تعيد استخدام معرفتها في تطبيقات مختلفة و لمستخدمين متنوعين. و هذا يؤدي بها إلى أن تكون قادرة على تقاسم مصادر المعرفة المتوافرة حالياً و المستقبلية أيضاً.

٤. أن تخلق ثقافة معرفية و أن تشجع تقاسم المعرفة.

و تستطيع مجموعة من الأدوات و الأساليب التي يطلق عليها هندسة المعرفة أن تتقدم بشكل واضح في التعريف بواقع و أساليب استخدام موارد المعرفة المنظمية. و هي تقدم أساليب واضحة لتصميم و بناء تطبيقات تعتمد على المعرفة، و هي أدوات لدعم و إسناد استحصال ونمذجة وتوكيد، وإدامة المعرفة في هذه التطبيقات. و لكن هذه الأدوات تبقى عاجزة عن إسناد عمليات إدارة المعرفة في كل المستويات في المنظمة. ففي المستوى الأعلى (المستوى الاستراتيجي) تحتاج المنظمة إلى إمكانية تحليل و تخطيط أعمالها في ضوء المعرفة التي تمتلكها حالياً و المعرفة

التي تحتاجها لعمليات أعمالها المستقبلية. أما في المستوى الأوسط (المستوى التكتيكي) فتهتم المنظمة بتعريف و صياغة المعرفة المتوافرة، و استحصال معرفة جديدة لاستخداماتها المستقبلية، واستحداث أنظمة تتيح تطبيقات فعالة و مؤثرة للمعرفة في المنظمة. أما في المستوى الأدنى (المستوى التشغيلي) فالمعرفة تستخدم في الأعمال اليومية النمطية من قبل الأفراد المهنيين الذين يحتاجون إلى مداخل إلى المعرفة الصحيحة في الوقت الصحيح و في المكان الصحيح.

مفهوم إدارة المعرفة

هناك العديد من المفاهيم لإدارة المعرفة ذكرها الباحثون، كما يأتي: (Macintosh. 1998).

♦ إدارة المعرفة هي هندسة وتنظيم البيئة الإنسانية والعمليات التي تساعد المؤسسة على إنتاج المعرفة وتوليدها، من خلال اختيارها وتنظيمها، واستخدامها، ونشرها، وأخيرا نقل وتحويل المعلومات الهامة والخبرات التي تمتلكها المؤسسة للأشخاص المناسبين في الوقت المناسب، ليتم تضمينها في الأنشطة الإدارية المختلفة، وتوظيفها في صنع القرارات الرشيدة، وحل المشكلات، والتعلم التنظيمي، والتخطيط الاستراتيجي.

♦ إدارة المعرفة: هي الجهد المنظم الواعي الموجه من قبل منظمة أو مؤسسة ما من أجل التقاط وجمع وتصنيف وتنظيم وخزن كافة أنواع المعرفة ذات العلاقة بنشاط تلك المؤسسة وجعلها جاهزة للتداول بين أفراد وأقسام ووحدات المؤسسة بما يرفع مستوى كفاءة اتخاذ القرارات والأداء التنظيمي.

♦ إدارة المعرفة: هي الأنشطة والعمليات التي تساعد المنظمات على توليد المعرفة والحصول عليها واختيارها واستخدامها وتنظيمها ونشرها، والعمل على تحويل المعرفة بما تتضمن من بيانات ومعلومات وخبرات واتجاهات وقدرات) إلى منتجات (سلع وخدمات) واستخدام مخرجات إدارة المعرفة في صناعة القرارات وحلّ المشكلات ورسم عمليات التعلم وبناء منظومة متكاملة للتخطيط الاستراتيجي.

♦ «فرع علمي يشجع الأسلوب المتكامل لتعريف، وإدارة، والمشاركة في جميع موارد المعلومات التي تمتلكها منظمة ما». و موارد المعلومات هذه قد تشتمل

على قواعد البيانات، و الوثائق، و السياسات، و الإجراءات، و الخبرات القديمة غير الواضحة التي تتواجد في أعمال منتسبي المنظمة و أفرادها. ((Graduate School of Business, University of Texas at Austin (1998).

♦ أما سكايرم، و هو أحد أبرز من تناولوا مفهوم إدارة المعرفة، فيعرفها على أساس إنها "الإدارة النظامية والواضحة للمعرفة والعمليات المرتبطة بها والخاصة باستحداثها، و جمعها، وتنظيمها، ونشرها، واستخدامها، واستغلالها. وهي تتطلب تحويل المعرفة الشخصية إلى معرفة تعاونية يمكن تقاسمها من خلال المنظمة. (Skyrme, 1997).

ويتضح مما سبق أن مفهوم إدارة المعرفة، يتضمن تعريف و تحليل موارد المعرفة المتوفرة والمطلوبة و العمليات المتعلقة بهذه الموارد و التخطيط و السيطرة على الأفعال الخاصة بتطوير الموارد و العمليات، بما يسهم في تحقيق أهداف المنظمة، و موارد المعرفة في هذا السياق هي المعرفة التي تمتلكها المنظمة أو التي تحتاج إلى امتلاكها و المتعلقة بالخدمات والسوق والتكنولوجيا.

أقسام المعرفة

تم تقسيم المعرفة إلى قسمين رئيسين هما:

• *المعرفة الضمنية*: وتتعلق المعرفة الضمنية بالمهارات التي توجد في حقيقة الأمر في داخل عقل وقلب كل فرد من غير السهولة نقلها أو تحويلها للآخرين. وقد تكون تلك المعرفة فنية أو إدراكية.

• *المعرفة الظاهرية*: وتتعلق المعلومات الظاهرية بالمعلومات الموجودة والمخزنة في أرشيف المنظمة ومنها: الكتيبات المتعلقة بالسياسات، والإجراءات، والمستندات، ومعايير العمليات والتشغيل، وفي الغالب يمكن للأفراد داخل المنظمة الوصول إليها واستخدامها ويمكن تقاسمها مع جميع الموظفين من خلال الندوات واللقاءات والكتب.

وقد ميز *Polanyi* بين نوعين من المعرفة عندما قال «إننا نعرف أكثر مما يمكن أن نقول» وفي ذلك إشارة صريحة بالطبع لصعوبة وضع المعرفة الضمنية في كلمات منطوقة.

وتلعب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات دوراً رئيساً ومحورياً في بناء نظم إدارة المعرفة، من خلال قدرتها على تسريع عملية إنتاج المعرفة ونقلها. وتساعد أدوات إدارة المعرفة في جمع وتنظيم معرفة الجماعات، ومن ثم جعل هذه المعرفة متوفرة ومتاحة للجميع.

عناصر المعرفة

المعرفة نتاج لعناصر متعددة، والتي من أهمها: (Hay, 2000).

♦ *البيانات*: البيانات مجموعة من الحقائق الموضوعية غير المترابطة يتم إبرازها وتقديمها دون أحكام أولية مسبقة. وتصبح البيانات معلومات عندما يتم تصنيفها وتنقيحها وتحليلها ووضعها في إطار واضح ومفهوم للمتلقي.

♦ *المعلومات*: المعلومات هي في حقيقة الأمر عبارة عن بيانات تمنح صفة المصداقية ويتم تقديمها لغرض محدد. فالمعلومات يتم تطويرها وترقى لمكانة المعرفة عندما تستخدم لغرض المقارنة، وتقييم نتائج مسبقة ومحددة، أو لغرض الاتصال، أو المشاركة في حوار أو نقاش. فالمعلومات هي بيانات توضع في إطار ومحتوى واضح ومحدد، وذلك لإمكانية استخدامها لاتخاذ قرار، ويمكن تقديم المعلومات في أشكال متعددة ومنها الشكل الكتابي، أو صورة، أو محادثة مع طرف آخر.

♦ *القدرات*: المعرفة بجانب المعلومات تحتاج لقدرة على صنع معلومات من البيانات التي يتم الحصول عليها لتحويلها إلى معلومات يمكن استخدامها والاستفادة منها، وقد منح الله بعض الأفراد القدرة على التفكير بطريقة إبداعية والقدرة على تحليل وتفسير المعلومات ومن ثم التصرف بناءً على ما يتوفر من معلومات. و إذا لم تتوافر لدى الأفراد القدرات والكفاءات الأساسية للتعامل مع المعلومات عندئذ يمكن القول: أن أحد المحاور الأساسية للمعرفة مفقودة.

♦ *الاتجاهات*: بالإضافة للبيانات والمعلومات والقدرات فالمعرفة وثيقة الصلة بالاتجاهات. وتمثل الاتجاهات أحد المحركات الرئيسية التي تدفع الأفراد للرغبة في التفكير والتحليل والتصرف، لذا يشكل عنصر الاتجاهات عنصراً أساسياً لإدارة المعرفة، وذلك من خلال حفز فضول الأفراد، وإيجاد الرغبة وتحفيزهم للإبداع. وهذا بالتأكد ينقص العديد من المنظمات.

إدارة المعلومات:

إدارة المعلومات هي ببساطة، حقل علمي في طريقه إلى أن يصبح أكثر شيوعاً و تنظيماً.

ويهتم هذا الفرع العلمي بضمان المداخل التي توصل إلى المعلومات، و توفير الأمان والسرية للمعلومات، ونقل المعلومات وإيصالها إلى من يحتاجها، وخزن المعلومات واسترجاعها عند الطلب.

ويتمركز اهتمام إدارة المعلومات حول فاعلية المعلومات، وحداثتها، ودقتها، وسرعة تجهيزها، وكلفتها، وخزنها و استرجاعها. في حين أن خلق المعلومات، ودراستها، وتعلمها، ومعناها، وفهمها هي ليست الموضوعات المركزية لهذا الفرع العلمي التطبيقي.

و من الواضح أن لإدارة المعلومات الجيدة دوراً مهماً تلعبه في فعاليات المعرفة المختلفة في المجتمعات من خلال مساهمتها في خلق قواعد بيانات المعرفة، وجمع المعرفة وتصنيفها، وتطوير مراكز المعرفة و ضمان انسياب المعرفة فيها، وما إلى ذلك.

و إدارة المعلومات، كمصطلح علمي، انتشر استخدامه في الأدبيات المختلفة لعلم المعلومات، وإدارة الأعمال، و غيرهما من التخصصات العلمية.

و في الجانب التطبيقي، تتعلق عملية «إدارة المعلومات» في الوقت الحاضر أساساً بنظم المعلومات و استخدامها في إنتاج وبث و إيصال المعلومات. كما يتعلق بدراسة و تفهم استخدام عدد من التكنولوجيات ذات العلاقة بمعالجة البيانات و إنتاج المعلومات. و في هذا السياق، هناك عدد من المصطلحات الفرعية، مثل، إدارة الوثائق، و إدارة الأرشيف، و إدارة المجموعات و مصادر المعلومات، و ما إلى ذلك التي تشكل جوانب الاهتمام التطبيقي لإدارة المعلومات.

مفهوم إدارة المعلومات

إدارة المعلومات هي العملية التي تتضمن استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات لتوفير استخدام أكثر فاعلية و كفاءة لكل المعلومات المتاحة لمساعدة المجتمع،

أو المنظمة، أو الأفراد في تحقيق أهدافهم. وتتعامل إدارة المعلومات بشكل عام مع الوثائق، وبرمجيات الحاسوب، والمعلومات الصوتية والصورية، وما إلى ذلك. و يتمركز اهتمام إدارة المعلومات حول فاعلية المعلومات، وحداثتها، ودقتها، وسرعة تجهيزها، وكلفتها، وخزنها و استرجاعها. (McElroy, 1998).

ويتضح مما سبق أن لإدارة المعلومات الجيدة دوراً مهماً تلعبه في فعاليات المعرفة المختلفة في المجتمعات من خلال مساهمتها في خلق قواعد بيانات المعرفة، وجمع المعرفة و تصنيفها، وتطوير مراكز لمعرفة وضمان انسياب المعرفة فيها، وما إلى ذلك.

العلاقة بين إدارة المعلومات و إدارة المعرفة

بالنسبة للعديدين لا يبدو هناك أي اختلاف بين «إدارة المعرفة» و «إدارة المعلومات». و يبدو ذلك منطقياً. فبالنسبة لمسوقي تكنولوجيا المعلومات، تعتبر الماسحة الضوئية (scanner) هي تكنولوجيا رئيسية لإدارة المعرفة، لأنها ضرورية لتقاسم المعرفة. لذلك فمعظم الذي يشار إليه كإدارة معرفة ما هو في حقيقته إلا إدارة معلومات.

و في هذا المجال، يشير دانهام غراي أن التعامل مع الأشياء (البيانات أو المعلومات) هو إدارة معلومات، و العمل مع البشر هو إدارة معرفة. فإدارة المعلومات تتعلق بالوثائق ورسومات التصميم المسند بالحاسوب، و الجداول الإلكترونية، و رموز البرامج. و هي تعني ضمان توفير المداخل، والأمنية، والانتقال، و الخزن. و هي تتعامل حصرياً مع التمثيل الواضح و الجلي. (Grey, 1998)

في حين أن إدارة المعرفة، من الناحية الأخرى، تميز القيمة في الأصالة، والابتكار، وسرعة الخاطر، و القدرة على التكيف، و الذكاء، و التعلم. و هي تسعى إلى تفعيل إمكانيات المنظمة في هذه الجوانب. و تهتم إدارة المعرفة بالتفكير النقدي، والابتكار، والعلاقات، و الأنماط، ولمهارات، والتعاون والمشاركة. و هي تدعم وتسند التعلم الفردي و تعلم المجموعات، وتقوي التعاضد بين أفراد المجموعات، و تشجع مشاركتهم في الخبرات و النجاحات وفي حالة الفشل. و قد تستخدم إدارة المعرفة التكنولوجيا لزيادة الاتصال، و تشجيع المحادثة، و المشاركة في المحتوى، والتفاوض حول المعاني. و لكن التكنولوجيا لا تشكل محور الاهتمام المركزي لإدارة المعرفة.

أما سكايرم فيبين أنه وجد الكثير من الحالات التي استبدل الأفراد فيها كلمة «معلومات» بكلمة «معرفة» و كأنه ليس هنالك أي فارق، و لكن ليس كما هو الحال مع المعلومات، فهناك جزء كبير من المعرفة المفهومة ضمنياً (معرفة ضمنية) ، و هي المعرفة غير القابلة للتمثيل، وتتوافر في أدمغة الأفراد فقط. (Skyrme, 1999).

ويتضح مما سبق أن إدارة المعرفة قوة مؤثرة تستفيد منها مختلف المجتمعات في تحقيق تقدمها على المجتمعات الأخرى أو على الأقل تصبح مساوية لها تكنولوجياً و علمياً وثقافياً. وتوفر إدارة المعرفة الكثير من الفرص للقادة التربويين لتحقيق تقدم تنافسي من خلال ابتكارهم لتكنولوجيات جديدة، وخدمات جديدة، وأساليب عمل جديدة تساهم في تخفيض التكاليف وتحسين الخدمات، بالاعتماد على تكنولوجيات المعلومات، و هذا ما سيسهم بالتالي في إرساء أسس المؤسسة التعليمية المعلوماتية القادرة على النمو و التقدم.

ثامنا: المناخ التنظيمي داخل المنظمات التربوية

يتكون المناخ التنظيمي لأية مؤسسة من خصائص البيئة الداخلية المتمثلة بالهيكل التنظيمي، ونمط القيادة والإشراف، ونمط الاتصالات، ونوعية العمل، ومدى وجود فرص أمام العاملين للمشاركة في اتخاذ القرارات، وأن مجموعة هذه العوامل وغيرها ذات أثر كبير على سلوك العاملين إيجابيا أو سلبيا، « وأن من واجب الإدارة أن تحسن المناخ التنظيمي بشكل يساهم في تحسين هذا السلوك، وأن إهمال هذه العوامل يعتبر من أحد أسباب المشاكل الرئيسية في الإدارة العربية التي لا تلقى الاهتمام الكافي، حيث ينصرف الاهتمام في أغلب الأحيان إلى النواحي التنظيمية دون الاهتمام بالأمور التي تتصل بالإنسان الذي هو جوهر العملية الإدارية». (القريوتي، ١٩٩٧)

ويشكل جو العمل والمناخ الذي يعيشه العاملون في النظام متغيرا فاعلا في درجة ومستوى نجاح أداء هذا النظام، وفي شعور المتفاعلين عبر مكوناته الفرعية المختلفة بالراحة والطمأنينة والثقة والرغبة في بذل أقصى جهودهم الممكنة في مسعاهم لإنجاز متطلبات أدوارهم، وأن هناك علاقة وثيقة بين جو العمل الذي يسود المنظمة وبين درجة رضا المتفاعلين داخل النظام عنه، ويظهر أثر العلاقة الوثيقة بين النظام التربوي ومناخه السائد باديا على مستوى أدائه وانضباطيته، واستقرار

العاملين فيه، وإحساسهم بالرضا، وكذلك على انفتاح النظام في خدمة المجتمع والمشاركة في فعالياته ونشاطاته، والمساهمة في نموه وتطوره.

الأبعاد المؤثرة على المناخ التنظيمي

يتأثر المناخ المنظمي للنظم بعشر أبعاد إجرائية تحدد مناخه العام وهي:

- بناء المهمة في النظام.
- المكافأة.
- اتخاذ القرار.
- الإنجاز.
- التدريب والتطوير.
- الأمن الوظيفي.
- الانفتاح.
- المعنوية والمكانة.
- التقدير والدعم.
- مرونة النظام وقدرته على التكيف. (الطويل، ١٩٩٩)

وعليه فإن مسؤولية القائد التربوية اتخاذ الإجراءات التي من شأنها أن توجد مناخا منظميا يحرص على زيادة نمو وتطوير العاملين في النظام كافة بشكل يعمق من مشاعرهم واتجاهاتهم الإيجابية نحوه ويزيد من إحساسهم بالتناغم فيما بين توقعات النظام وسلم حاجاتهم الذي يعيشونه بحيث ينعكس ذلك كله على مناخات عمل إيجابية تسود النظام.

تاسعا: التنمية الإدارية المستدامة

التنمية الإدارية استثمار يتمثل في مختلف الجهود والإمكانيات التي توفرها المنظمات للعمليات المستمرة لإعداد المدير وتجهيزه لإدارة مرؤوسيه وللمساهمة في

تحقيق الأهداف الإستراتيجية للمنظمة بفعالية من خلال توسعة قدراته على مواجهة المهام المعقدة في الحاضر والمستقبل.

وهناك من يرى بأن التنمية الإدارية مصطلح يشتمل على جوانب اقتصادية وسياسية واجتماعية وثقافية، وأنها ظهرت لمواجهة ما يواجه التنظيم من مشاكل للعمل على إيجاد الحلول الملائمة لها. وأن التنمية الإدارية بمفهومها الواسع، ليست واقعية مادية أو ميكانيكية، وإنما هي ظاهرة يريدها الإنسان لصالحه، وتعني تقدم الإدارة في الاتجاه المرسوم من قبل المجتمع. (الفضلي، ١٩٩٥، ص ٦٤١) .

و هناك من ربط التنمية بإصلاح البناء الهيكلي للإدارة حتى تكون الأجهزة الإدارية قادرة على أداء وظائفها وفقا للخطط المرسومة لها. ويرى فريق آخر ضرورة ربط التنمية الإدارية بخطط الإصلاح الإداري، حيث يرى هذا الفريق أن التنمية لن تتحقق إلا من خلال الإصلاح الشامل للنظام الإداري مثل إصلاح النظم والأساليب وطرق العمل، والاستخدام الأمثل للموارد البشرية، والاقتصاد في النفقات مع ضرورة التركيز على الجوانب الإجرائية. (الصابري، ١٩٩٦، ص١٦١) .

إلا أنه لا يمكننا استخدام مفاهيم الإصلاح الإداري والتطوير الإداري والتنمية الإدارية للدلالة على معنى واحد من حيث الأهداف التي يسعى كل منها إلى تحقيقه أو من حيث التتابع الزمني لها، ولكن لا يمكن الحديث عن التنمية الإدارية دون تطوير النظام الإداري، وبالتالي فإن التطوير الإداري يعتبر شرطا أساسيا لتحقيق التنمية الإدارية. ومن هنا نستنتج أن هناك تسلسلا زمنيا لهذه العمليات ابتداء بالإصلاح الإداري ثم التطوير الإداري ثم التنمية الإدارية.

مرتكزات التنمية الإدارية المستدامة

هناك مرتكزات أربع أساسية للتنمية الإدارية تتمثل في:

١. العنصر البشري.

٢. القوانين والأنظمة.

٣. الهياكل التنظيمية.

٤. الأدوات الإدارية. (اللوزي، ٢٠٠٠) .

وأن تنمية وتطوير الوسائل والإجراءات الإدارية تتطلب إجراء الدراسات المسحية للواقع التنظيمي قبل ظهور المؤشرات الدالة على وجود عيوب أو مشاكل، مع ضرورة إجراء المراجعات الشاملة لكل العمليات الإدارية وللسياسات التشغيلية والتوظيفية، واعتماد سياسة تدريبية واضحة تراعي القواعد العلمية في تحديد الاحتياجات التدريبية، وضرورة استخدام أنظمة وأساليب تتوفر فيها درجة عالية من المرونة في الهياكل التنظيمية والأنشطة الإدارية. كما أن توفير المناخ التنظيمي السليم من أهم مقومات تطوير المنظمات الإدارية وتنميتها بالإضافة إلى تحقيق الرضا الوظيفي وتكوين اتجاهات إيجابية لدى الأفراد العاملين نحو التنظيم وأهدافه وسياساته.

ويلاحظ مما سبق أن التنمية الإدارية تركز على الجوانب الرئيسية الآتية:

١. وضع الهياكل التنظيمية الملائمة للاحتياجات التنموية.
٢. تنمية وتطوير وتحديث طرق العمل وإجراءاته.
٣. تنمية وتطوير الموارد البشرية.
٤. التخطيط السليم للعاملين.
٥. اتباع سياسات تعيين واضحة.
٦. التدريب المستمر للعاملين.
٧. التركيز على تقييم الأداء الوظيفي.
٨. توفير المناخ التنظيمي المناسب.

وسائل تطوير الموارد البشرية

لتطوير الموارد البشرية لا بد من اتباع الوسائل الآتية:

١. تطبيق المعايير العلمية في سياسات الاختيار والتعيين.
٢. تكثيف برامج التعليم الشاملة.
٣. تطبيق أنظمة حوافز على درجة عالية من الكفاءة والفعالية.
٤. العمل على تطبيق المفاهيم الإدارية الحديثة.
٥. الاستمرار في تقويم أداء العاملين وفقا لمعايير علمية. (العميان، ٢٠٠٢) .

٦. وينظر للتنمية الإدارية على أنها «النماء الكمي والنوعي للموارد البشرية في النظم الإدارية وفي الهياكل التنظيمية وغيرها». (اللوزي، ٢٠٠٠) .

وهي متطلب يسعى الإنسان إلى تحقيقه بهدف تنمية الإدارة وتقدمها والعمل على تحقيق الإصلاحات في الهياكل والأبنية التنظيمية لجعل تلك الأجهزة قادرة على أداء وظائفها طبقا للخطة المرسومة، والقيام بعمليات الإصلاح الإداري الشامل الذي يتضمن إصلاح التنظيم والأساليب وطرق العمل والاستخدام الأمثل للموارد البشرية، وأن محور التنمية هو تنمية قدرات الإنسان وتوفير الحاجات الأساسية له و هي أمر ضروري وقاعدة أساسية ينطلق منها الفرد إلى ما هو أفضل حتى يستطيع الإنجاز والإبداع، ومن ثم العمل على تحقيق التنمية المنشودة.

معوقات التنمية المستدامة

هناك العديد من المعوقات التي تعرقل سير العملية التنموية الشاملة بشكل عام والإدارية بشكل خاص، **ومن هذه المعوقات ما يأتي**:

- عدم تفويض السلطات.
- الترهل الإداري وتعقيد الإجراءات الإدارية.
- مشاكل القيادات الإدارية فيما يتعلق بالتعيين والاختيار العشوائي القائم على أسس اجتماعية لا علمية.
- انعدام التنسيق والتوجيه بين الأجهزة الإدارية وخاصة فيما يتعلق بتسيير العمليات الإدارية.
- عدم وجود الوعي والإدراك الكامل لمفهوم عملية التنمية الإدارية.
- عدم توفر الموارد المادية، والنقص الواضح في الإمكانيات الفنية والتكنولوجية.
- غياب المعايير العلمية.
- ندرة المعلومات.
- انعدام الوعي.
- عدم احترام الوقت.

- نقص الكفاءات والخبرات اللازمة.
- عدم توفر التنسيق اللازم لنجاح عمليات التخطيط بين الأجهزة الإدارية المختلفة.

وهذا ما يستوجب توافر إدارة فعالة تعمل على تحقيق المهام الآتية:

- وضع الأهداف والسياسات لكل جهاز إداري.
- جمع المعلومات الإحصائية اللازمة.
- توفير قاعدة معلوماتية.
- إعداد البرامج والمشاريع التشغيلية الخاصة لكل جهاز إداري.
- توفير المصادر المادية والبشرية اللازمة.
- تطوير مهارات الأفراد العاملين من خلال وضع سياسات تدريبية سليمة تطبق فيها المنهجية العلمية.
- توفير نظام مراقبة ومتابعة لتحقيق الأهداف المنشودة. (اللوزي، ٢٠٠٠) .

عاشرا: تبني استخدام المنهج العلمي في اتخاذ القرارات الإدارية

وفيما يتعلق بعملية صنع القرار فيمكن القول: بأنها عملية تأتي كاستجابة ومطلب ملح للتداخلات والتعقيدات الكبيرة بسبب التقدم العلمي والتكنولوجي واتساع حجم التنظيمات والقوى البشرية العاملة، وتأثيرات البيئة الداخلية والخارجية، وازدياد عدد المشتركين بطريقة مباشرة وغير مباشرة، وازدياد عدد المتضررين والمنتفعين وانعكاس هذه القرارات على المتغيرات المتشابكة والكثيرة، بالإضافة لحجم المعلومات الهائل الذي تتطلبه عملية القرار، مما أدى بالضرورة إلى استخدام أساليب كمية وعملياتية تأخذ بعملية اتخاذ القرار ضمن المداخل العلمية، وتأخذ طابع المنهج العلمي في البحث وما توفره هذه المنهجية من دقة وموضوعية، بحيث يكون القرار في النهاية نتاج منهجية منظمة منضبطة ودقيقة بعيدا عن الانحياز الذاتي والاعتبارات الشخصية والمصلحية، مما يوفر للقرار المتخذ غطاء من الشرعية والموثوقية والعدالة.

إضافة إلى أن القرار قد أصبح يدخل في سلسلة من العمليات والإجراءات والخطوات العلمية التي تأخذ بعين الاعتبار كافة المتغيرات والبدائل، وكلما زاد عدد

المتغيرات والبدائل والاحتمالات زادت نسبة صدق وصحة القرار المتخذ وخرج من دائرة الانحياز مما ينعكس ايجابيا على تحقيق الأهداف المرسومة بوقت قياسي.

عناصر اتخاذ القرار

عند اتخاذ القرار لا بد من الأخذ بعين الاعتبار جملة من العناصر الرئيسة وهي:

- وجود مشكلة تتطلب حلا أو عددا من الحلول.
- وجود بدائل حلول محتملة.
- وجود متغيرات متجانسة ومتباينة.
- وجود أهداف وغايات لكل قرار وهدف.

كما أن نوع القرار يخضع للظروف والمتغيرات والمعلومات المتوفرة عن المشكلة التي سيتم اتخاذ قرار بشأنها، **وهناك أنواع مختلفة من القرارات تندرج تحت الأنواع الآتية:**

١. **قرارات في حالة التأكيد**: وفيها يبنى القرار على بديل واحد ولا يوجد أي تأثيرات على النتائج كون المعلومات متكاملة وتدعم القرار.

٢. **قرارات في حالة عدم التأكيد**: وفيها يبنى القرار على عدة افتراضات بسبب نقص المعلومات، **وهناك أربعة معايير في هذا المجال هي:**

- *المعيار المتشائم*: معيار «أفضل أسوأ» النتائج
- *المعيار المتفائل*: معيار «أفضل أفضل» النتائج.

- *معيار الندم*: وهو معيار الشعور بالندم بعد اتخاذ القرار، حيث يقاس الندم في الفرق بين أعلى النتائج وبين النتيجة التي تم الحصول عليها.

- *المعيار الواقعي*: وهو معيار الحل الوسط بين المعيار المتشائم والمعيار المتفائل ويسمى المعيار الوسطي بين «أفضل الأفضل» و «أفضل الأسوأ».

٣. **القرارات في حالة المخاطرة**: وفيه يتم اتخاذ القرار بناء على قيمة متوقعة في القرار مستمدة من قيمة متوقعة في خيار تم انتخابه من عدة خيارات.

٤. **القرارات في حالة الاختلاف (الصراع)** : تحديد معيار للقرار وتحديد درجة الاختلاف في المصالح بين المتنافسين، وخسارة طرف ربح للطرف الآخر وهذا ما يسمى «باللعبة ذات المجموع الصفري أي أن مجموع الناتج هو صفر». (كلالده، ١٩٩٧) .

خطوات اتخاذ القرار

وتوصف عملية اتخاذ القرار الإداري، على أنها عملية الاختيار من بين البدائل المتاحة. **وأن عملية اتخاذ القرار مؤلفة من ثماني خطوات رئيسية هي:**

١. مرحلة تحديد المشكلة.
٢. مرحلة تحديد المعيار الذي يتخذ على أساسه القرار.
٣. مرحلة تعيين أوزان لكل معيار من المعايير التي يتخذ القرار بناء عليها.
٤. مرحلة تطوير البدائل.
٥. مرحلة تحليل البدائل.
٦. اختيار البديل الأمثل.
٧. مرحلة تنفيذ وتطبيق البديل الذي يتم اختياره.
٨. مرحلة تقييم مدى كفاءة القرار المتخذ.

ويفترض في القرارات الإدارية أن تكون قرارات رشيدة. وهذا يعني أن على المديرين اتخاذ واختيار الخيارات الملائمة. كما أن متخذ القرار الرشيد الذي يتبع خطوات عملية اتخاذ القرار الثمانية التي تم توضيحها سابقا، لا بد وأن يصل إلى اختيار البديل الذي من شأنه تحقيق الهدف. حيث تقوم الرشدانية والعقلانية في اتخاذ القرارات على سبعة افتراضات هي: وضوح المشكلة، وتحديد الأهداف والنتائج وتوضيحها، ووضوح البدائل المتاحة، ووضوح التفضيلات، وثباتها، وعدم وجود قيود متعلقة بالوقت، والاختيار النهائي الذي من شأنه تعظيم الناتج.

فوائد القرار الجماعي

تتخذ الكثير من القرارات في المؤسسة بشكل جماعي، حيث تمتاز القرارات

الجماعية بتحقيق الكثير من الفوائد للمؤسسة، **ومن أهم هذه الفوائد ما يأتي**:

- ♦ توفير المعلومات الكاملة ذات العلاقة بالمشكلة.
- ♦ توفير العديد من البدائل لحل المشكلة.
- ♦ قبول القرار بشكل أفضل من جانب القائمين على التنفيذ.
- ♦ زيادة قانونية وشرعية اتخاذ القرار، على اعتبار أنه اتخذ بطريقة ديمقراطية.
- ♦ إلا أن القرارات الجماعية لا تخلو من بعض السلبيات التي من أهمها:
- ♦ تستغرق وقتا طويلا للوصول إليها.
- ♦ إمكانية سيطرة شخص على باقي الأشخاص، مما يستدعي اتخاذ القرار حسب رأيه.
- ♦ غموض المسؤولية تجاه نتائج القرار.
- ♦ احتمالية عدم الانسجام بين كافة المعنيين باتخاذ القرار.

وسائل اتخاذ القرار الجماعي

وهناك العديد من الوسائل التي يمكن استخدامها للوصول إلى قرارات جماعية جيدة من أهمها:

١. **جلسات عصف الأفكار**: وهي عبارة عن وسيلة للتغلب على حالة عدم الانسجام بين متخذي القرار مما يعيق عملية إيجاد البدائل الخلاقة من جانب المشاركين. أما آلية هذه الجلسات فتتم من خلال اجتماع ستة إلى اثني عشر شخصا عل طاولة واحدة، ثم يقوم رئيس الجلسة بتوضيح المشكلة للمشاركين بأسلوب سهل ومبسط، ثم يقوم المشاركون بطرح البدائل بحرية مطلقة مع عدم السماح لأي مشارك بانتقاد أي من المشاركين نتيجة تقديمه لبديل معين، ثم يتم تسجيل البدائل المقترحة من جانب جميع المشاركين لتتم مناقشتها في وقت لاحق.

٢. **طريقة المجموعة الاسمية**: وتقوم على تواجد المشاركين معا في اجتماع لجنة تقليدي، على أن يعمل كل منهم بشكل مستقل عن الآخر.

٣. **طريقة دلفي** ***(Delphi technique)*** : تشبه طريقة المجموعة الاسمية، إلا أنها تختلف عنها في عدم اشتراطها التواجد الفعلي للمشاركين في اتخاذ القرار في مكان واحد، كي تحمي كل مشارك من تأثير المشاركين الآخرين. إلا أنها تحتاج إلى وقت طويل لاتخاذ القرار.

طريقة الاجتماعات الإلكترونية: ويتم فيها استخدام أجهزة الحاسوب، حيث يجلس المشاركون على طاولة مستديرة وأمام كل منهم جهاز حاسوب، ويقوم كل مشارك بإبداء استجابته ورأيه من خلال طباعتها على شاشة الحاسوب، وتتم عملية التعليق والتصويب من خلال جهاز الحاسوب. (الزعبي و عبيدات، ١٩٩٧) .

مما سبق يمكن القول: إن ظهور مثل هذه الاتجاهات الجديدة ألقى بظلاله على الدور المتميز الذي يمكن للقائد التربوي أن يلعبه عند قيامه بعمله داخل المنظمة التربوية أو المؤسسة التعليمية، مما يفرض عليه ضرورة التفاعل والمعرفة وتبني مثل هذه الاتجاهات ليتمكن من القيام بدوره وتحقيق أهدافه بعيدا عن التخبط ومسايرة للتغير والتطور والتبدل التي تمليها سنة الكون والمنهج من أجل التحسين، ومسايرة الواقع والأخذ بما هو جديد في عالم الإدارة، وانتهاج السلوك الإداري القويم الصالح لمنظمته ومؤسسته خدمة لأهدافها ورسالتها وتحقيقا لغايات وأهداف وحاجات المجتمع الذي يعيش فيه، ومن الواضح أن أحسن النظم التربوية وأحدثها قد تفشل إذا لم يهيأ لها جهاز إداري يفهمها ويرعاها ويراقب حسن سير عمليات تنفيذها، وأن السياسات التي تنتهجها الدول لمواجهة احتياجاتها من القوى العاملة التي لها أهمية بالغة في التنمية الشاملة، تتطلب قيادة تربوية فاعلة ومؤثرة ولديها القدرة على رؤية الأبعاد الكلية للعملية التعليمية. وهذا يتطلب أن تكون الإدارة التعليمية متمشية مع الفلسفة الاجتماعية والسياسية والثقافية العامة للدولة والتطورات العالمية، وأن تتسم بالمرونة في الحركة والقدرة على التكيف بحسب متطلبات الموقف ومقتضياته، و تتمايز بالكفاءة والفاعلية، وهذا لا يتحقق إلا بالاستخدام الأمثل لإمكاناتها المادية والبشرية المتاحة لها، والتميز في تحقيق الأهداف المتوخاة منها.

الفصل الخامس

مضامين القيادة التربوية

الفصل الخامس

مضامين القيادة التربوية

إن أهم المسئوليات التي يجب أن يتحملها رجل الإدارة بشكل عام، هي القيام بالدور المزدوج والمتعارض الذي يتمثل في المحافظة والتجديد، فهو يحاول أن يحقق الثبات والاستقرار في عمله دون اضطراب من ناحية، ومن ناحية أخرى عليه أن يجدد في أساليب العمل وطرق الأداء بما يحقق الدافعية المتجددة لبرامجه، وقد يترتب على هذا اهتزاز في إطار العمل ربما يسبب له الحيرة والارتباك. فالناس يخافون من الجديد، لأنهم ألفوا القديم وعرفوه وخبروا حلوه ومره، أما الجديد فهو في طي المجهول ويحتاج أن يكيفوا أنفسهم معه.

ولذا ينبغي على رجل الإدارة التربوية أن يضع في اعتباره أن مقياس النجاح في العمل هو تحقيق الهدف منه، وهذا يقضي منه تهيئة جو الاستقرار حتى يسير العمل في إطاره الطبيعي، وفي الوقت نفسه يحاول بذكائه وبصيرته أن يدخل التجديدات التي يراها مناسبة وبصورة تدريجية بعد تهيئة الأفراد لها، فكثير من التجديدات التعليمية تنتهي بالفشل بل وتموت بعد فترة وجيزة من إدخالها، لأن القائمين عليها ينصرفون عنها بممارسة الأساليب القديمة التي عرفوها وخبروها.

و الطريقة التي يسلك فيها المسئول التربوي تؤثر على الطريقة التي يتم بها التفاعل بين العاملين، وبينهم وبين إدارة النظام، وتؤثر بالتالي على المناخ المنظمي العام الذي يسود النظام.

والمطلوب من القيادة التربوية هو الوصول إلى نظم تربوية معافاة هدفها التميز، وليس مجرد الاكتفاء بالقيمة المألوفة لأداء النظم التربوية وتجاوز ذلك إلى القيمة المضافة في قيادة وإدارة هذه النظم، لأن القيادة ذات القيمة والقيادة ذات القيمة المضافة أساسيتان في النظم التربوية. فالأولى ترتبط بالأداء المقبول، والثانية تهدف إلى تجويد نوعية الأداء وزيادة رضا العاملين في النظم؛ مما يؤدي إلى زيادة التزامهم بأداء متطلبات أدوارهم، وجعل النظم التربوية أكثر قدرة على تلبية حاجات الأفراد العاملين فيها والوصول لأداء متقدم ومتميز.

فالقيادة ذات القيمة المضافة تنشط، وتذكي روح المثابرة والعمل التي تسود مناخات النظم التربوية والارتقاء بها من مستويات القبول إلى مستويات التقدم والتميز، كي تتمكن من حفز الإنسان على إثراء وتعميق بعد الالتزام الأكاديمي والأخلاقي والروحي فيه، والانتقال بها إلى مستوى من القناعة بأن ما هو مناسب اليوم قد لا يكون مناسبا في الغد، وأن جزءا من كون النظام مناسبا اليوم يكمن في التزامه بأن يكون أفضل في الغد.

وتتضح العلاقة بين بعدي القيادة ذات القيمة والقيادة ذات القيمة المضافة كالآتي: (Serguovanni, 1990)

أبعاد القيادة ذات القيمة تؤكد على:	أبعاد القيادة ذات القيمة المضافة تؤكد على:
الإدارة	القيادة
استثمار المشاركة	استثمار الأداء المتميز
معالجة المواقف	الإثراء بالمعاني والرموز
التخطيط	الهدفية
التركيز على التوجيهات	تمكين العاملين والمؤسسة
توفير نظام للرقابة	بناء نظام للمساءلة
حوافز خارجية	دوافع داخلية
تجانسيه	زمالة حميمة
قيادة محسوبة ومدروسة	قيادة منطلقة مغامرة

ومن هنا كان من الضروري التخطيط لإدخال التجديدات التربوية بوعي وبصيرة، وهذا يتطلب تفهما عميقا من جانب القيادات التربوية لطبيعة التجديد وضمانات نجاحه، فإن لم يتم ذلك حدثت الأخطاء والانحرافات والإهمال والتقصير وسوء الاستعمال للأجهزة والأدوات. وواجب رجل الإدارة التعليمية أن يتعرف على موضع الخلل ويحدده، وهذا ما يمليه عليه دوره في الرقابة والإشراف، و التعرف على مواطن الضعف والخلل في العملية التربوية. وهناك وسائل متنوعة يمكن من خلالها متابعة المسيرة التربوية، فهناك تقارير متابعة العمل والبيانات الإحصائية

والزيارات الميدانية، والوقوف على سير العمل بطريقة مباشرة، والاستفسارات ونتائج عمليات التقويم للجوانب الكمية والنوعية، وغيرها من الوسائل الكثيرة التي تستطيع من خلالها القيادات التربوية أن تكون صورة واضحة عن العمل. ومن الوسائل الحديثة التي يستعان بها أيضا في هذا السبيل وضع نظام جيد وفعال للإشراف والرقابة، واستخدام الأساليب العلمية في قياس معدلات الأداء، والنظم الحديثة في تحليل المادة العلمية ومعالجة المعلومات والبيانات.

وتلعب القيادة الإدارية دورا مهما وكبيرا في نجاح الإدارة التعليمية، مع أن القيادة نفسها عملية نسبية، بحيث يكون الفرد قائدا في موقف، وتابعا في موقف آخر؛ لذلك يرتبط مفهوم القيادة بمفهوم الدور والمسؤولية ارتباطا وثيقا، كما وترتبط القيادة بشخصية القائد، حيث يتوقف مدى قيام الفرد بدور القيادة على طبيعة شخصيته، والمهارات الإدارية اللازمة له للنجاح في عمله.

المدخل الحديث في القيادة

شهدت السنوات العشر الأخيرة من القرن الماضي نماذج جديدة في القيادة؛ لمواكبة المتغيرات السريعة التي شهدتها بيئة العمل لمختلف المنظمات، فقد فرضت عوامل مثل: التطور الثقافي الكبير، والمنافسة الشديدة، والتقلبات الاقتصادية المفاجئة، وشح الموارد والعولمة وشروطها، محددات جديدة غير مألوفة لقادة المنظمات المعاصرة، لذلك أكدت نماذج هذا المدخل على القيادة غير التقليدية، وعلى الخصائص الكارزماتية التي تعد ذات أهمية خاصة في تغيير وتحويل المنظمات والأفراد لمواكبة المتغيرات البيئية أعلاه. (Matteson, 2002)

أهمية القيادة

تلعب القيادة دوراً هاماً ورئيساً في حياة الأفراد والأمم والشعوب، وهناك حاجة متزايدة في كل المجتمعات، خاصة المجتمعات النامية إلى القادة القادرين على تنظيم وتطوير وإدارة المؤسسات الرسمية وغير الرسميين للارتقاء بمستوى أدائها إلى مصاف مثيلاتها في المجتمعات الأكثر تقدما.

وهذا ما يؤكد حاجة المجتمع إلى جهود الباحثين والتربويين في دراسة ظاهرة القيادة بأبعادها وجوانبها المختلفة، والتعرف على الخصائص المميزة لها؛

مما يساعد في التوظيف الكفء للمعلومات التي تترتب على هذه الجهود العلمية، والاستفادة منها في مواقف اكتشاف العناصر القيادية وتنمية مهارتهم.

وبدون شك يمثل القائد عنصراً هاماً في عملية القيادة، فهو عضو من أعضاء الجماعة يتبعه الآخرون، لأنه استطاع أن يفهم العلاقات الاجتماعية التي تسود بين أفراد الجماعة، ومن ثم يدفعها للنشاط والعمل نحو تحقيق أهدافها (Ronald, 1974).

مفهوم القيادة

ليس هناك اتفاق عام بين الباحثين على تحديد تعريف موحد للقيادة، بل هنالك العديد من المفاهيم المتعلقة بالقيادة يتناول كل منها بعض جوانبها، **فقد عرفت على أنها**:

- الجهد أو العمل الذي يؤثر في الأفراد ويجعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يجدونه صالحا لهم جميعا، ويرغبون في تحقيقه، وهم مرتبطون معا في جماعة واحدة متعاونة.
- انعكاسات لقوى الشخصية التي يتمتع بها فرد دون غيره في توجيه ورقابة الآخرين، وتحقيق إمكانية توافقهم مع توجيهاته لتحقيق الهدف.
- إمكانات يتمتع بها فرد معين في إدارة جماعية من الأفراد لغرض تحقيق أهداف المنظمة. (Ivancevich & Matteson, 2002).

وقد تعددت مفاهيم القيادة بتعدد الاتجاهات والأطر النظرية، حيث يمكننا النظر إليها كدور اجتماعي تربوي، أو كوظيفة اجتماعية، أو كسمة شخصية، كما يمكن النظر إليها كعملية سلوكية، إلا أن ثمة قاسماً مشتركاً بينهما، وهو إحداث التأثير في الآخرين، وعندما يحدث التأثير في نطاق مؤسسة ما، فلا بد من الربط بينه وبين المساهمة في تحقيق أهدافها، وبناء على ذلك يمكن تعريف القيادة بأنها: مجموعة السلوكيات التي يمارسها القائد في الجماعة، التي تمثل محصلة تفاعله مع أعضائها، وتستهدف حث الأفراد على العمل معاُ من أجل تحقيق أهداف المنظمة بأكبر قدر من الفاعلية والكفاءة والتأثير. (Loab, 1999) .

بينما عرفها (الشيخ سالم وزملاؤه، ١٩٩٥) بأنها «العملية التي يتم من خلالها التأثير على سلوك الأفراد والجماعات من أجل دفعهم للعمل برغبة واضحة لتحقيق أهداف محددة».

القيادة والمفاهيم المرتبطة بها

هناك تمايز بين مفهوم القيادة وبين المفاهيم الأخرى المتداخلة معها والمرتبطة بها التي تتمثل فيما يأتي: (الديب، ٢٠٠٥).

◄ **أولاً: القيادة والإدارة:** ***(Leadership & Management)***

تعد القيادة مفهوما قديما بينما الإدارة مفهوم حديث لم يظهر إلا من نحو قرن، أي بعد الثورة الصناعية، والإدارة عملية يوجه فيها الأفراد (الموارد البشرية) وعناصر البيئة (الجوانب الفنية والتنظيمية) للوصول لنتائج أكثر فاعلية في مواقف العمل، أو الإنتاج ويختلف القادة عن المديرين في النقاط التالية:

المدير	بينما	القائد
– يركز على الحاضر (الربح والخسارة) ويمكن أن يكون ذلك بمعزل عن المضمون الأخلاقي للتصرف – يطبق السياسات واللوائح – يظل محايدا للوصول لقرار موضوعي – يستغل مكانته الوظيفية و موضعه داخل المؤسسة لتحقيق أهداف المؤسسة		– يركز على المستقبل والتوجهات طويلة المدى. – يعبر عن الثقافة القائمة والقيم السائدة – يقيم رابطة عاطفية مع الأعضاء – يستخدم قوة تأثيره الشخصي، ويعمل من خلال حب الجماعة له

◄ **ثانياً: القيادة والزعامة:** ***Chieftain & Leadership***

وتعني الزعامة: مجموعة الخصال الزعامية (الكاريزمية) في شخصية الفرد التي تمكن من التأثير البالغ على تابعيه، وعلى تحقيق الأهداف بوساطتهم عن رضا وطيب خاطر من جانبهم، وعن اقتناع بأنها أهدافهم الخاصة، ومن الممكن أن تكون شكلا من أشكال القيادة، وكل ما يميزها هو القدر البالغ من التأثير على الأتباع اعتماداً على تأثيرهم الشخصي، وقدرتهم على إقناعهم بأداء ما يطلب منهم، بصرف النظر عن المنطق أو المبرر. وعادة ما نجد هذا النمط في المجالات السياسية والدينية.

◄ **ثالثاً: القيادة والرياسة**: ***Presidency & Leadership***

الرئاسة: عملية تقوم نتيجة لنظام وليس نتيجة الاعتراف التلقائي من جانب الأفراد بمساهمة الشخص في تحقيق أهداف الجماعة. وعادة ما يختار الرئيس الهدف ولا تحدده الجماعة نفسها. أي أن التفاعل الدينامي بين الرئيس والأتباع ضعيف، ومن ثم من الصعب عليه الإحساس بالمشكلات أو الشعور بوجودها أو اكتشاف العيوب الموجودة سواء كانت إدارية أو فنية أو اجتماعية، وبالتالي يجد صعوبة في علاجها.

وبتحديدنا لهذه المفاهيم يبرز سؤال هام: هل هناك علاقة بين هذه المفاهيم، وهل يمكن أن تتمثل المهارات التي تنطوي عليها في شخص واحد؟

نعم يمكن أن نجد هذه المفاهيم جميعاً مجتمعة في شخصية القائد، مما يجعله قائداً فعالاً. ولعل أفضل مثال لهذا القائد الصادق العظيم الرسول الكريم سيدنا محمد- عليه الصلاة والسلام- حيث كان يمتلك جميع المهارات القيادية فهو نعم المعلم والقائد.

وتتجسد هذه الخصائص القيادية في الآية الكريمة التي تعكس شخصية الرسول العظيمة حيث يقول الله سبحانه وتعالى: **﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظّاً غَلِيظَ الْقَلْبِ لاَنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللّهِ إِنَّ اللّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ﴾** (آل عمران١٥٩) .

أنواع السلوك القيادي

يتنوع السلوك القيادي بتنوع الأساليب القيادية التي يمارسها القادة التربويون ومنها:

◄ **أولا: السلوك الديمقراطي**: وهو أسلوب في الإدارة يحول دون تسلط رئيس التنظيم الإداري أو أحد أعضائه في تحديد مسئولياته بمفرده، أو انفراده باتخاذ القرار دون الرجوع إلى أعضاء التنظيم المشاركين فيه.

ويتمثل سلوك القائد التربوي وممارساته القيادية الديمقراطية داخل التنظيم فيما يأتي:

١. احترام فردية كل عضو من أعضاء التنظيم الإداري، وتقدير هذه الفردية، وإفساح المجال أمامها لإبداء الرأي والتجديد والابتكار.

٢. تنسيق الجهود بين العاملين في التنظيم الإداري وتشجيعهم على العمل التعاوني، وإتاحة الفرصة لهم لإبراز مواهبهم في هذا المجال.

٣. مشاركة الأعضاء في تحديد السياسات ووضع البرامج وتنفيذها.

٤. التكافؤ بين السلطة والمسؤولية، بحيث تكون هناك سلطات تنفيذية تتكافأ مع المسئوليات المنوطة بالإدارة.

٥. اختيار الشخص المناسب للمكان المناسب.

٦. توزيع المسئوليات وتحديد الاختصاصات بحيث لا يكون هناك تداخل ولا ازدواجية.

٧. المساواة بين أعضاء التنظيم الإداري في التعامل، وعدم التحيز لشخص على حساب آخر.

٨. تكوين علاقات إنسانية سليمة بين رئيس الجهاز الإداري وجميع العناصر العاملة فيه. (Frederickson, 1996).

◄ **ثانيا**: **أسلوب القيادة الجماعية**: وهي مظهر من مظاهر الديمقراطية حيث لا ينفرد رئيس الجهاز الإداري بصنع القرار أو البت في الأمور، بل يشاركه في ذلك غيره ممن يعملون معه. وتعد القيادة الجماعية صمام الآمان ضد الخطأ أو سوء التقدير في بعض الأمور.

◄ **ثالثا**: **أسلوب العلاقات الإنسانية**: وتشمل حسن معاملة الآخرين وتقديرهم والاستماع إلى وجهات نظرهم، والتعرف على مشكلاتهم ومساعدتهم في الوصول إلى الحلول السليمة.

◄ **رابعا**: **أسلوب الكفاءة في الأداء**: ويرتبط ذلك بالنظرة التحليلية والقيم العلمية التي تعني بالأداء في إطار النظم واللوائح التي تحكم المؤسسة التربوية التي تنظم العمل داخلها. وتقاس الكفاءة في الأداء بمقارنة ما تحقق من أهداف، بالأهداف الموضوعة للمؤسسة. (كنعان، ١٩٩٩)

ومن هنا يمكننا القول: بأن هناك الكثير من المستجدات والمتغيرات في الأساليب القيادية والإدارية التي فرضت نفسها على قادة جميع النظم والمؤسسات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية، بحيث أصبح ينظر إليها على أنها تحتل سلم

الأولويات عند الحديث عن تطوير الأداء الإداري والإصلاح التربوي، ويأتي في مقدمتها قيادة النظم التربوية في النظام التربوي والتعليمي المتصل بجميع مرافق الحياة ونظم المجتمع المختلفة.

السلوكات التربوية للقائد التربوي

هناك أربعة أوجه لسلوكات القائد التربوية هي:

١. **المنعزل المتحفظ**: وتعني ابتعاد المسئول نفسيا وفعليا عن العاملين معه مع المحافظة على مستوى من العلاقة الرسمية مع الجميع.

٢. **المؤكد على الإنتاجية**: وتعني تركيز المسئول على بعد الإنتاج والاهتمام بالإشراف المباشر على العاملين معه مؤكدا وبشيء من الحزم على كم الأداء وحجمه.

٣. **الدافع المحرك**: يتميز بالحيوية والممارسة النشطة لأبعاد دوره، واهتمامه بأن يقدم نموذجا وقدوة حية للعمل الدءوب والجاد يقتدي بها العاملون معه.

٤. **المراعي للآخرين**: يتميز هذا المسئول بالاهتمام بالعاملين معه كمخلوقات إنسانية حية، فهو لطيف في تعامله، إنساني في توجهه، مهتم في خدمتهم ومساعدتهم». (الشيخ سالم وزملاؤه، ١٩٩٥) .

القوى المؤثرة على ممارسة القيادة

أما القوى المؤثرة على كيفية ممارسة القيادة فهي:

◄ **أولا: القوى الكامنة في القائد نفسه وهي:**

- نظام القيم عنده
- ثقته بالمرؤوسين.
- الأهواء والنزعات القيادية عنده.
- الشعور بالأمان.

◄ **ثانيا: القوى الكامنة في المرؤوسين وهي:**

- مدى إبداء حاجتهم للاستقلال.

- مدى استعدادهم لتحمل المسؤولية واتخاذ القرار.
- إذا كان لديهم تحمل أكبر للغموض.
- مدى اهتمامهم بالمشكلة وشعورهم بأهميتها.
- مدى معرفتهم وفهمهم لأهداف المؤسسة أو التنظيم.
- مدى امتلاكهم للمعلومات الضرورية والخبرة للتعامل مع المشكلة.

◄ **ثالثا: القوى الكامنة في الموقف وهي:**

- نوع التنظيم.
- فعالية الجماعة.
- طبيعة المشكلة نفسها.
- ضغوطات الوقت. (كلالده، ١٩٩٧) .

مفهوم القيادة التربوية

هناك اعتقاد شائع بين الناس بأن القائد هو من له مركز في التسلسل الهرمي للسلطة، أو أنه يمتلك جاذبية شخصية تجذب من حوله من الناس وتجعلهم يعملون بتوجيهاته. وينظر للقيادة على أنها فن حث الجماعة على المطاوعة والإذعان وجعلهم يقومون بما يريدهم شخص معين أن يقوموا به.

وأن هناك من ينظر للقيادة كقوة لها دور متميز ومبادىء في تطوير البنية، أي أنها تفاعل بين قائد وجماعة، بحيث يكون لكل مشترك في هذا التفاعل دور معين متمايز عن أدوارها الأخرى. وعرف (الطويل، ١٩٩٨) القيادة التربوية «بأنها دالة تفاعل الموقف ومتطلباته والأتباع وتوقعاتهم والقائد وخصاله. ضمن معادلة رياضية على النحو الآتي: القيادة =دالة تفاعل (الموقف ومتطلباته والأتباع وتوقعاتهم والقائد وخصاله)».

وتعني كلمة قائد كما ذكر (كنعان، ١٩٩٩، ص ٨٦) «الشخص الذي يوجه أو يرشد أو يهدي الآخرين، بمعنى أن هناك علاقة بين شخص يوجه وأشخاص آخرين

يقبلون هذا التوجيه، وأن القيادة بهذا المفهوم عملية رشيدة طرفاها شخص يوجه ويرشد والطرف الآخر أشخاص يتلقون هذا التوجيه والإرشاد؛ بهدف تحقيق أغراض معينة».

وعرفها (Nahavandi, 2003)،بأنها دور اجتماعي تربوي يقوم به القادة أثناء تفاعلهم مع العاملين في جميع المراحل ومختلف المواقف، وهذا الدور القيادي للقائد يتعلمه ويكتسبه عن طريق الممارسة والتدريب والخبرة، ويتحقق هذا الدور بشكل فعال عندما يكون قادراً على متابعة الاتجاهات والقضايا القومية والعالمية، والوعي بأبعاد تأثيرها على التعليم عامة، وتوضيح الجديد في الثقافة التربوية لكل العاملين في المؤسسة التعليمية، وتوفير البيانات والقيام بالعمليات التي تساعد المؤسسة على إدراك الأولويات، وتكوين الإستراتيجيات التي تساعد على تحقيق المؤسسة لرسالتها حتى يمكنه المشاركة في حل المشكلات التي تواجهه واتخاذ القرارات في الاتجاه الصحيح، والشعور بالمسئولية نحو نجاح العمل، وحبه الشديد لمساعدة وخدمة الآخرين، والتنبؤ بالأحداث والنظرة بعيدة المدى نحو تطوير العملية التعليمية.

ويتضح مما سبق أن القائد التربوي: هو الشخص الذي يمتلك المعرفة والقدرة على استثارة الدافعية، وتحقيق النجاح لدى جميع التابعين بالعمل على أساس من النزاهة ، والعدالة، وأخلاقيات وآداب المهنة، ومن ثم فهو يستطيع أن يتعرف على حاجات وقدرات التابعين وميولهم واستعداداتهم، ويحفزهم باستمرار على الأداء الجيد، ويتعامل معهم كميسر، له القدرة على المشاركة والتنظيم، ونشر الأخلاقيات السليمة فيما بينهم بروح من المحبة والتعاون.

ونقل: (كلالده، ١٩٩٧). **العديد من التعريفات لمفهوم القيادة التربوية منها:**

♦ عملية التأثير التي يقوم بها القائد في مرؤوسيه لإقناعهم وحثهم على المساهمة الفعالة بجهودهم للقيام بنشاط متعاون.

♦ النشاط الذي يستخدم للتأثير في الناس، والتعاون نحو تحقيق هدف معين وجدوا بأنفسهم أنه صالح.

♦ الجهود المبذولة للتأثير على الناس أو تغيير سلوكهم من أجل الوصول إلى أهداف المنظمة والناس.

♦ القدرة التي يستأثر بها المدير على مرؤوسيه وتوجيههم بطريقة يتسنى بها كسب طاعتهم واحترامهم، وولائهم وشحذ هممهم، وخلق التعاون بينهم في سبيل تحقيق هدف بذاته.

♦ نوع من الروح المعنوية والمسؤولية التي تتجسد في القائد التي تعمل على توحيد جهود مرؤوسيه؛ لتحقيق الأهداف المطلوبة التي تتجاوز المصالح الآنية.

♦ العملية التي بوساطتها يؤثر القائد في الآخرين لتحقيق المهمة.

وأورد (كلالده، ١٩٩٧) الدراسة التي قام بها *Stogdill*، حيث قام بمسح وتحليل مائة وأربع وعشرين دراسة في موضوع القيادة ليحدد تعريفا واحدا للقائد، **وتوصل إلى النتائج التالية**:

- يمتاز القائد عن الآخرين بذكائه واستقلاليته ومقدرته المعرفية.

- تتوقف المهارات والصفات المطلوبة في القائد بدرجة كبيرة على متطلبات الموقف.

- القائد الناجح هو الذي يخلق جوا في العمل يوفر الانسجام والمناخ الملائم للعاملين، ويعرف كيف يعمل على زيادة فاعليتهم وتعاونهم.

كما نقل (العميان، ٢٠٠٢) مجموعة من التعريفات لمفهوم القيادة عن عدد من الباحثين كما وردت في أدبيات الإدارة منها:

▪ ***(Koontz)*** القدرة على التأثير الشخصي بواسطة الاتصال لتحقيق هدف.

▪ ***(Kelly & Lazer)*** عملية التأثير على نشاط مجموعة منظمة في مهمة تحديدها للأهداف وتحقيقها لهذه الأهداف.

▪ ***(Fiffner)*** فن تنسيق الأفراد والجماعات ورفع حالتهم المعنوية للوصول إلى أهداف محددة.

▪ ***(Brown)*** عملية نفسية لتوجيه التابعين.

▪ ***(Tead)*** ائتلاف مجموعة سمات تمكن الفرد من حمل الآخرين على إتباع توجيهات مطلوبة لبلوغ الأهداف.

- (Borgadus) التعبير عن الشخصية في العمل تحت ظروف المجموعة.
- (Goulduer) هي ما يمتلكه الفرد من سمات.

وجميع تعاريف القيادة تؤكد على عناصر مهمة في القيادة يمكن إجمالها بما يلي: (كنعان، ١٩٩٩)

- قائد – موقف – قرار.
- قائد – موقف – أتباع.
- قائد – أتباع – اتصال – موقف.
- قائد – مهمة – أتباع – موقف.

ويتضح من التعريفات السابقة كما يرى الكاتب أن القيادة هي: فن التأثير على الأتباع والمرؤوسين، وتنسيق جهودهم الجماعية والتعاونية، لبلوغ الأهداف المرسومة عن طريق رفع روحهم المعنوية، وتحقيق حاجاتهم الإنسانية والتفاعل الإنساني باستخدام الطرق والأساليب والسلوك الإداري الذي يعكس قوة شخصية القائد، وخبرته الواسعة وقيمه الرفيعة ومعرفته العلمية والمهنية ومهارته العالية في الأداء والإدارة والقيادة ليمثل أسلوب القدوة أمام التابعين.

وأوضحت حصيلة الدراسات في مجال القيادة ما يأتي: (الطويل، ١٩٩٧).

١. القيادة دور جماعي ولا يمكن لأي إنسان أن يكون قائدا بمفرده، وإنما يستطيع أن يمارس القيادة من خلال مشاركته الفعالة في جماعة ما ضمن إطار موقف معين.

٢. تعتمد القيادة على تكرار التفاعل، أي أن القيادة في جماعة ما تتطلب حدا أدنى من تلاقي القيم والاهتمامات يسمح بتلاقي التفاعل.

٣. لا ترتبط القيادة بالضرورة بالمركز وأنها موزعة ومنتشرة عبر المؤسسة.

٤. معايير الجماعة ومشاعرها تحدد القائد كما تحدد درجة اعتبارهم لسلوكياته كسلوكيات قيادية.

مستويات القيادة التربوية

يمكن تحديد مستويات الإدارة التربوية على النحو الآتي: (الدويك وزملاؤه، ١٩٩٨).

- «**المستوى القومي السياسي والأيديولوجي**: وعلى هذا المستوى تتحدد الأهداف

التربوية العامة للمجتمع على المدى الطويل.

♦ **المستوى الوطني المركزي**: وعلى هذا المستوى يجري وضع البرامج التربوية (التعليمية والتدريبية والتثقيفية) التي تكفل تنفيذ السياسة العامة للتربية أو إستراتيجية العمل التربوي.

♦ **المستوى الإقليمي والمحلي**: حيث يجري توزيع الخطط والبرامج بما يناسب حاجات الأقاليم والبيئات المحلية.

♦ **مستوى المدارس والمعاهد والجامعات المختلفة**: وهنا يتم التنفيذ النهائي والفعلي للبرامج والخطط والمشروعات التفصيلية، وتتقرر الوسائل والطرق التنفيذية اللازمة لذلك.

♦ **أما الإدارة التعليمية** فهي «العملية التي يدار بها نظام التعليم في مجتمع ما وفقا لأيدلوجيته وظروفه السياسية والاقتصادية والاجتماعية؛ وذلك لتحقيق أهداف المجتمع السلوكية في إطار مناخ تتوافر فيه علاقات إنسانية سليمة، وأساليب عصرية في مجال الفكر والتربية للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد وأدنى تكلفة». (الطويل، ١٩٩٩) .

أنماط القيادة التربوية

هناك ثلاثة أساليب للقيادة يستعملها القادة الإداريون لقيادة مرؤوسيهم وهي:

◄ **أولا: القيادة الدكتاتورية**: وفيها يقوم القادة بإصدار الأوامر المحددة، وطلب الإذعان والولاء من مرؤوسيه، والتأكيد على إنجاز العمل وممارسة الرقابة عن كثب، واتخاذ القرارات الفردية دونما مشاركة من المرؤوسين، ويهددون باستعمال السلطة لفرض النظام والقيام بالإنجاز.

وعلى الرغم من أن هذا النمط من القيادة قد يكون ناجحا في بعض الحالات التي تفشل فيها أساليب القيادة الأخرى، **إلا أن له مساوئ كثيرة أهمها:**

- انخفاض روح المرؤوسين المعنوية.
- تولد الكراهية والعداء بين القائد والتابعين.
- قتل روح المبادأة والإبداع.

- انعدام الاتصال الصاعد والتفاهم المتبادل.
- عدم ولاء التابعين للقائد.
- خلق التنظيمات غير الرسمية؛ مما يسبب الصراع بين التنظيم الرسمي وغير الرسمي.
- ارتفاع نسبة التذمر والشكاوى والتظلمات والغياب المتكرر.
- يقتضي هذا النمط أن يكون القائد التربوي على درجة عالية من الخبرة والكفاءة والمعرفة واليقظة الدائمة.

◄ **ثانيا**: **القيادة الديمقراطية أو المشاركة**: ويقوم هذا الأسلوب في القيادة على إشراك المرؤوسين في اتخاذ القرارات فيما يخصهم من أعمال، وإفساح المجال للمبادأة والإبداع، وتقدير جهود العاملين. ويمارس فيه القائد إشرافا عاما لحفز الأفراد وزيادة الإنتاجية، ويعتمد أسلوب التأثير بدل استخدام السلطة الرسمية في تحريك المرؤوسين، وإقامة الاتصال باتجاهين بين القائد والتابعين. **ولهذا النمط مجموعة من المزايا أهمها**:

- رفع الروح المعنوية للعاملين.
- تحقيق الترابط الاجتماعي وخلق جو اجتماعي سليم.
- تعميق الإحساس بالانتماء للجماعة
- تحقيق الاستقرار النفسي والأمان.
- تنمية روح الابتكار والعطاء بين العاملين
- تفعيل القرارات المتخذة والالتزام بتنفيذها.
- انخفاض نسبة التذمر والشكاوى والتظلمات والغياب المتكرر.
- خلق اتجاه إيجابي نحو القائد
- زيادة الإنتاج والأداء (Serguovanni, 1990) .

إلا أن هذا النمط من القيادة لا يخلو من بعض المآخذ ومنها:

- يشكل مظهرا لتنازل القائد عن بعض مهامه القيادية التي يفرضها منصبه.

- استشارة المرؤوسين أسلوب غير علمي ولا يتناسب مع الشخصية البيروقراطية للرؤساء.

- أثبتت بعض الدراسات أن السلوك القيادي الذي يركز اهتمامه على المرؤوسين لا يؤدي بالضرورة إلى رفع روحهم المعنوية مما يؤثر سلبا على الإنتاجية.

وترتكز القيادة الديمقراطية على ثلاثة مرتكزات هي:

- تحقيق التآلف والاندماج بين العاملين وتفهم مشاعرهم.

- تفهم القائد لمشاكل المرؤوسين ومعالجتها.

- إشباع الحاجات الإنسانية للمرؤوسين، كالحاجات الاقتصادية والنفسية والاجتماعية. (كنعان، ١٩٩٩) .

◄ **ثالثا: القيادة الحرة أو قيادة عدم التدخل**: لا يمتلك القائد في ظل هذا الأسلوب سلطة رسمية، وإنما يمثل رمزا للمنظمة ويترك حرية كاملة للمرؤوسين في تحديد أهدافهم، واتخاذ القرارات المتعلقة بأعمالهم. **ومن مزايا هذا النمط ما يأتي**:

- قد يؤدي إلى نتائج حسنة إذا كانت الظروف ملائمة لتطبيقه، وتوفرت مهارة التطبيق عند القائد حيث يؤدي إلى تشجيع الأفراد على التقدم والمساهمة بالفكر المستقل، وتحقيق الإبداع الشخصي، والحصول على الخبرة عن طريق الاستقلال في العمل، ويتم تفويض المرؤوسين الأكفاء؛ مما يؤدي إلى تجاوب التابعين نتيجة لهذه الثقة الممنوحة لهم.

- قد ينجح هذا الأسلوب عندما يتعامل القائد مع أفراد ذوي مستويات عقلية وعلمية عالية، كما في مؤسسات الدراسات والأبحاث.

ومن جهة أخرى يؤخذ على هذا النمط القيادي ما يأتي:

- غير عملي ويضعف الاهتمام بالعمل، كما يساعد على التهرب من المسؤولية.

- يؤدي إلى إفساد مناخ العمل حيث تسود الفوضى والقلق، ويفقد التوجيه السليم والرقابة الفعالة، فقد ثبت أن الفرد الذي يعمل بحرية مطلقة لا يكون مسرورا دائما في عمله.

- لا يعد هذا الأسلوب من الأساليب القيادية، لأن القيادة هي النشاط الإيجابي الذي يباشره شخص معين في مجال الإشراف الإداري على الآخرين لتحقيق هدف معين بوسيلة التأثير أو الاستمالة. (العميان، ٢٠٠٢)

وهناك ثلاثة نماذج قيادية وردت في نظرية سلسلة السلوك هي:

- قائد ذو سلطة مطلقة (دكتاتوري، متسلط) .

- قائد ديمقراطي (متساهل، يسمح بالمشاركة وإبداء الرأي) .

- قائد وسط أو متغير حسب طبيعة الموقف والظروف وديناميكية الجماعة المرؤوسة.

وتعقيبا على ما ذكر آنفا يتضح بما لا يدعو للشك أن للنمط القيادي الذي يتبعه القائد التربوي دورا واضحا وجليا في استنهاض العاملين أو خفض روحهم المعنوية، وبالتالي النهوض بالمؤسسة وتحقيق أهدافها، أو جرها إلى الانحسار والتقهقر والفشل والتراجع، ولا أظن أن هناك من يرفض تبني النمط الديمقراطي التشاركي القائم على مشاركة العاملين، وتحقيق طموحاتهم ومراعاة حاجاتهم، والأخذ ببعد العمل والإنجاز بالتزامن مع البعد الإنساني في القيادة؛ لما له من أثر على العاملين من حيث تحقيق الترابط الاجتماعي، وتعميق الإحساس بالانتماء للجماعة والاستقرار النفسي، وتنمية روح الابتكار والعطاء بين العاملين، وتفعيل القرارات المتخذة، وخلق اتجاه إيجابي نحو القائد، وزيادة الإنتاج وتحسين الأداء والمخرجات، وحينئذ يتمكن القائد الإداري من تحقيق أهداف المؤسسة وتطويرها، وتنفيذ الخطط الإستراتيجية والسياسات التي يرغب في إخراجها؛ لتكون بمثابة مخرجات قادرة على تحقيق أهداف المجتمع الذي تتواجد به المؤسسة التعليمية.

والسؤال المطروح أي من هذه النماذج القيادية هو الأفضل؟ . **ويمكن الإجابة عن هذا السؤال من خلال عرض مجموعة من الآراء التي طرحت في هذا المجال وهي:**

١. توصل أندرو هاكبن (*Andrew Hakpin*) من دراسته على مديري المدارس

أن السلوك القيادي المرغوب يمتاز بمعدلات مرتفعة عندما يهتم القائد بالعلاقات وإنجاز المهمة في آن واحد وهذا في نظره أفضل أنواع القيادة.

٢. توصلت دراسات جامعة أوهايو والشبكة الإدارية إلى اقتراح نموذج أفضل للقيادة، لكن الدراسات الحديثة والتجريبية أشارت إلى أنه ليس هناك نموذج قيادي واحد نستطيع أن نقول عنه بأنه ناجح عالميا.

٣. راجع كورمن (*Korman*) خمسا وعشرين دراسة واستنتج منها أن النموذج القيادي يتغير كلما تغير الموقف.

٤. الفحص الذي أجراه فيدلر (*Fiedler*) لنموذج القيادة على أكثر من خمسين دراسة غطت فترة خمس عشرة سنة، حيث استنتج أن نجاح القائد بغض النظر عن النموذج القيادي الذي يتبعه مرهون بالظروف، ولا يستطيع أن يقول: بأن هناك شيئا مستحيلا، بمعنى أن المواقف القيادية المتغيرة تتطلب نماذج قيادية مختلفة. ولهذا فقد اقترح هيرسي وبلانجارد أنموذجا قياديا نظريا أسمياه القيادة الموقفية، ويسمى أحيانا بنظرية نضج التابعين أو استعداد التابعين، وذلك لأنها تعتمد على مدى استعداد أو نضج التابعين كمتغير موقفي رئيس جرت معالجته، وقد انطلق هذا الأنموذج النظري من افتراض أساسي هو أنه لا توجد طريقة واحدة أفضل في القيادة. **واعتمدت هذه النظرية على تفاعل ثلاثة عوامل رئيسة هي**:

- مقدار التوجيه أو ما يسمى بسلوك المهمة الذي يمارسه القائد.

- مقدار الدعم الاجتماعي أو ما يسمى بسلوك العلاقات الذي يوفره القائد للمرؤوسين.

ما سبق يشير إلى أن التابعين يلعبون دورا حاسما في أي موقف قيادي ليس لأنهم قد يقبلون أو يرفضون القائد بل لأنهم أيضا كمجموعة يحددون فعلا مقدار القوة الشخصية التي يتمتع بها القائد، في وسطهم. وأسلوب القيادة هنا ينبغي أن يتغير وفق درجة استعداد التابعين، وأن ما هو مناسب لمرحلة معينة قد لا يكون كذلك لمرحلة أخرى، وهذا يجعلنا نقف أمام جدل. إلا أنه ليس من السهل أن نقرر أيهما أقرب للصحيح، ولعلنا نعود إلى أن الموقف والقائد والجماعة المرؤوسة كل حسب تفاصيله يقرر أيهما يصح أن نسلك.

وتقوم القيادة الواقعية على منظومة من مسلمات الشورى والديموقراطية، وهي في جوهرها تعتمد على المزج بين متطلبات ثلاث، هي: الهدف والاستبصار والموقف؛ فهي قيادة لها بنيتها وتقنيتها ووسائلها. **وعلى القائد والمسؤول الالتزام بالقناعات والمسلمات الآتية**:

- أن خير ورفاه المجموع يتحقق من خلال خير ورفاه الأفراد.
- أن القرارات التي يتم التوصل إليها عبر التشارك الذكي والمسؤول هي أكثر ملاءمة وصدقا من القرارات التي يتم اتخاذها بمعزل عن التشاركية الجماعية.
- أن الأفكار يجب أن تخضع للدراسة والتحليل، وأن تحظى بالاهتمام على هدى من مضمونها وليس بمصدرها أو قائلها أو متبنيها.
- بمقدور كل فرد أن يقدم مشاركة مثرية ومساهمة فريدة متميزة لو وجد التشجيع المناسب.
- أفضل أشكال نمو النظم وتطورها هو الذي يأتي من داخل المجموعة وعبر إدراكاتها وليس المفروض عليها من الخارج.
- الشورى والديمقراطية نظم حياة وهي الأفضل والأكثر انسجاما مع إنسانية الإنسان.
- الأساليب الشورية والديموقراطية أكثر الأساليب كفاية، وتساعد على تطوير القدرات الإبداعية.
- الأفراد محط ثقة وتقدير ويمكن الاعتماد عليهم.
- من حق الأفراد أن يكونوا موضع حب واحترام المسؤولين.
- وتبني وتفعيل مثل هذه القناعات الشورية والديموقراطية يمكن أن يكون له مترتبات ومؤشرات عملية وميدانية عبر السلوكات التربوية الملاحظة لأفراد النظام. (الطويل، ١٩٩٩) .

مبادئ القيادة التربوية

هناك العديد من المبادئ التي تعتبر مرجعا ودليلا للقائد التربوي لتذكره في القضايا التي يجب الاهتمام بها والانتباه إليها لتكون قيادته فعالة ومثمرة،

وتستوعب الموقف والناس والمهمة المطلوبة. **ومن هذه المبادئ المتفق عليها ما يلي**: (كلالده، ١٩٩٧).

- اعرف نفسك واعمل على تطويرها.
- كن كفؤا من الناحية الفنية والتكتيكية.
- ابحث عن المسؤولية وتحمل مسؤولية أعمالك.
- اتخذ القرار المسموع وفي الوقت المناسب.
- كن مثلا أعلى لمرؤوسيك.
- اعرف رجالك واسع لرفاهيتهم، وأبقهم مطلعين.
- طور الإحساس بالمسؤولية لدى التابعين.
- تأكد بأن المهمة مفهومة ومشرف عليها ومنجزه.
- درب رجالك أن يعملوا كفريق.
- استخدم وحدتك طبقا لإمكانياتها.

والقائد الفعال هو الذي يدرس الموقف بجميع عناصره مثل: «الوقوف على قدرات وخبرات العاملين، وتحليل توقعات العاملين عن الأعمال التي يؤدونها. وتحليل العوامل في المواقف التي بالإمكان تغييرها إيجابيا لتناسب توقعات العاملين. ودراسة المناخ العام السائد في المنظمة». (العميان، ٢٠٠٢) .

وعلى ضوء ذلك يتم تحديد النمط القيادي الفعال الواجب اتباعه. والقائد الناجح هو الذي يستطيع أن يتحول من نمط قيادي إلى آخر وفق متطلبات الظروف والمواقف المتغيرة في المنظمة.

مسؤوليات القيادة التربوية

إن دور القائد التربوي عبارة عن سلوك يأتي به القائد، لأنه يحتل مركزاً محدداً ضمن الدائرة العاملة، وأن هذا المركز ينطوي على توقعات ينظر إليها وكأنها واجبات تم فرضها على هؤلاء الذين يحتلون تلك المراكز، فالقائد التربوي بمجرد احتلاله ذلك المركز الوظيفي سواء كان مفروضاً عليه أو أنه يحتله طواعية فهو مطالب بإنجاز واجبات تعتبر كأنها الوجوه الحركية لتوقعات المجتمع من تلك الوظيفة.

إن مجرد قبوله لأن يلعب ذلك الدور يعد قراراً اتخذه القائد مسبقاً حول ما يجب عمله، **ولذلك يمكن تبيان الباحات التي تظهر عليها أدوار القائد التربوي بما يأتي:**

١. تقديم المعلومات الكافية لتوسيع إدراك واضعي السياسة التربوية العامة، فهو في هذه الحالة يقوم بدور الباحث ودور المستشار رغم أنه لا يرتقي إلى مستوى واضع سياسة تربوية بحد ذاته.

٢. وضع تلك السياسة التربوية والإدارية في قوالب تنظيمية عملية؛ الأمر الذي يجعل الدائرة العاملة أكثر تحركاً وتجاوباً لكي تصبح معولاً عليها في تنفيذ السياسة التربوية العامة روحاً وشكلاً.

٣. اختيار العنصر البشري لدائرته، إذ إن نوعية الموظفين وكيفية اختيارهم ومعرفة ميولهم واتجاهاتهم تعد من الأمور ذات الأهمية؛ لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية والنظام التربوي.

٤. ترجمة السياسة التربوية العامة إلى عقيدة يعلمها للعاملين معه، وهي عملية أصبحت من الضرورة بمكان خاصة إذا كانت السياسة التربوية العامة جديدة، أو أن سرعة انجازها ضرورة ملحة، أو أن هناك مقاومة ناجمة من جهل أو عدم رغبة في المشاركة.

٥. أن يكون حكيماً في تشخيصه وصبوراً في معالجاته، ومطالباً أيضا بإيجاد نوع من التوازن بين المطالب المتناقضة، ولا سيما أنه يعمل في بيئة اجتماعية تعيش تحت ضغوط متعددة.

٦. مسؤولاً عن إيجاد درجة عالية من التعاون الودي بين دائرته والدوائر الأخرى.

٧. خلق الرجل الثاني في الدائرة العاملة لكي يقوم مقامه في حالة غيابه، والتوسع بهذا الخلق كمؤشر على نكران الذات والحكمة.

أدوار القيادة التربوية

تتجسد ادوار القيادة التربوية في العديد من الجوانب، لعل من بين البارز منها:

١. *صنع القَرار:* وهو ذو صلة مباشرة بسلوك القائد التربوي وعمله، إذ يعد المرآة التي تنعكس عليها أعماله، وهو يؤثر تأثيراً سلبياً وإيجابياً في تماسك الدائرة العاملة ونشاط موظفيها.

٢. *تقييم الأداء*: يعد تقييم الأداء أسلوبا رشيداً لقياس تدرج وجدوى التنمية التربوية، ولذلك أخذت العديد من النظم السياسية التباهي باعتماده كوسيلة ديمقراطية؛ لاكتشاف المواهب وإعطاء كل ذي حق حقه، ووضع القائد الملائم لمفاصل وصنع القرار، فهو عبارة عن وسيلة إدارية تتضمن معنى السيطرة على العلاقات الوظيفية داخل الدائرة العاملة؛ لمقارنة جودة العمل للموظفين المسئولين عن القيام به على المستويات الأفقية ضمن الهرم الإداري، ومن ثم يستعمل كوسيلة لاكتشاف الإمكانيات التي تؤهل موظفاً معيّناً بالذات لأن يرتقي على السلم الإداري عمودياً؛ لإشغال وظيفة أعلى في المستقبل.

٣. *مواجهة الأزمة*: حيث أن مواجهة القائد التربوي للضغوط الداخلية والخارجية (الأزمة) تتطلب قدرات لقابليات جبارة من أهمها القدرة على الصمود، والشجاعة، والتثبت من مواقع الأمور، والتعمق في بواطن الحوادث، ودرء الشك، وعدم الهروب لمجرد الإشاعات إلى غير ذلك من الصفات التي يجب توافرها. (Daresh,joh and Male, Trevor,2000)

من كل ما تقدم يمكن القول: إن مراكز القيادة التربوية تعتبر تكليفاً ما بعده تكليف، وأمانة لا تدانيها أية أمانة، ومن هنا يستمد تأهيل القيادات التربوية أهميته، حتى يمكن لهؤلاء القادة من القيام بواجباتهم وأدوارهم ومسؤولياتهم على الوجه المطلوب والمرغوب.

نظريات الإدارة الحديثة

حاول العديد من دارسي الإدارة تحليل العملية الإدارية ومحاولة وضع نظريات لها، ولقد كان لهذه المحاولات أثر في تحقيق نوع من التقدم في هذا المجال، فقد حاول كل من بول مورت P. mort ومساعده دونالد هـ. روس Donald H. Ross وضع أسس لنظرية الإدارة، كما حاول جيس سيرز Jess. Serars البحث في وظيفة الإدارة في دراسة عام ١٩٥٠ تحت عنوان طبيعة العملية الإدارية، كما أعد البرنامج التعاوني للإدارة التعليمية في الولايات المتحدة عدة برامج؛ للتعرف على أساليب نظرية للإدارة التعليمية، واستحدث سيمون في كتابه «مفهوم الرجل الإداري» عام ١٩٤٥ طبيعة وأهمية اتخاذ القرار في العملية الإدارية، وفي عام ١٩٦٨ وضع «جيتزلز». Getzels نظرية علمية في الإدارة، حيث نظر للإدارة باعتبارها عملية اجتماعية،

بينما نظر سيرز إلى الإدارة التعليمية من حيث وظائفها ومكوناتها وحلل العملية الإدارية إلى عدة عناصر رئيسية.

ويمكن القول بأن جميع الجهود التي بذلت كلها جهود متأثرة بأفكار رجال الإدارة العامة والصناعية أمثال (تايلور) (وهنري فايول) (ولوثر جيوليك) ، وغيرهم من رجال الإدارة العامة. (الفريجات، ٢٠٠٠) .

ومن أبرز النظريات الحديثة في الإدارة التربوية ما يأتي:

◄ **أولا: نظرية الإدارة كعملية اجتماعية *Social Processing Theory***

وتقوم هذه النظرية على فكرة أن دور المدير والعاملين لا يتحدد إلا من خلال علاقة كل منهما بالآخر، وهذا يتطلب تحليلاً دقيقاً علمياً واجتماعياً ونفسياً، انطلاقاً من طبيعة الشخصية التي تقوم بهذا الدور (Betty, 2001) . ويمكن توضيح النماذج التالية لهذه النظرية:

♦ *نموذج جيتزلز* **Getzels**:

ينظر جيتزلز إلى الإدارة على أنها تسلسل هرمي للعلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين في إطار نظام اجتماعي، وأن أي نظام اجتماعي يتكون من جانبين يمكن تصورهما في صورة مستقلة كل منهما عن الآخر، وإن كانا في الواقع متداخلين.

فالجانب الأول يتعلق بالمؤسسات وما تقوم به من أدوار، أو ما يسمى بمجموعة المهام المترابطة والأداء والسلوك الذي يقوم به الأفراد من أجل تحقيق الأهداف والغايات الكبرى للنظام الاجتماعي، والجانب الثاني يتعلق بالأفراد وشخصياتهم واحتياجاتهم وطرق تمايز أدائهم، بمعنى هل هم متساهلون، أم متسامحون، أم يتسمون بالجلافة أم بالتعاون أم هل هم معنيون بالإنجاز .؟ وما إلى ذلك من أمور يمتازون بها.

والسلوك الاجتماعي هو وظيفة لهذين الجانبين الرئيسيين: المؤسسات والأدوار والتوقعات، وهي تمثل البعد التنظيمي أو المعياري، والأفراد والشخصيات والحاجات، تمثل البعد الشخصي من العلاقة بين المدير والعاملين، وينظر إليها المدير من خلال حاجاته الشخصية والأهداف أيضاً، فإذا التقت النظرات استطاع كل منهما أن يفهم الآخر وأن يعملا معاً بروح متعاونة بناءة، أما عندما تختلف النظرات فإن العلاقة بينهما تكون على غير ما يرام.

والفكرة الأساسية في هذا النموذج تقوم على أساس أن سلوك الفرد ضمن النظام الاجتماعي وفي إطاره هو محصلة ونتيجة لكل من التوقعات المطلوبة منه من قبل الآخرين وحاجاته الشخصية وما تشمله من نزعات وأمزجة. (عطوي، ٢٠٠١) .

♦ *نموذج جوبا Guba للإدارة كعملية اجتماعية*

ينظر جوبا إلى رجل الإدارة على أنه يمارس قوة ديناميكية يخولها له مصدران: المركز الذي يشغله في ارتباطه بالدور الذي يمارسه والمكانة الشخصية التي يتمتع بها، ويحظى رجل الإدارة بحكم مركزه بالسلطة التي يخولها له هذا المركز، وهذه السلطة يمكن أن ينظر إليها على أنها رسمية لأنها مفوضة إليه من السلطات الأعلى، أما المصدر الثاني للقوة المتعلقة بالمكانة الشخصية، وما يصحبه من قدرة على التأثير فإنه يمثل قوة غير رسمية ولا يمكن تفويضها وكل رجال الإدارة بلا استثناء يحظون بالقوة الرسمية المخولة لهم، لكن ليس جميعهم يحظون بقوة التأثير الشخصية، ورجل الإدارة الذي يتمتع بالسلطة فقط دون قوة التأثير يكون في الواقع قد فقد نصف قوته الإدارية، وينبغي على رجل الإدارة أن يتمتع بالسلطة وقوة التأثير معاً وهما المصدران الرئيسيان للقوة بالنسبة لرجل لإدارة التعليمية وغيره.

♦ *نظرية تالكوت بارسونز T. Parsons*

يرى بارسونز أن جميع المنظمات الاجتماعية يجب أن تحقق أربعة أغراض رئيسية هي:

- التأقلم أو التكيف: بمعنى تكييف النظام الاجتماعي للمطالب الحقيقة للبيئة الخارجية.

- تحقيق الهدف: بمعنى تحديد الأهداف وتجنيد كل الوسائل من أجل الوصول إلى تحقيقها.

- التكامل: بمعنى إرساء وتنظيم مجموعة من العلاقات بين أعضاء التنظيم بحيث تكفل التنسيق بينهم وتوحدهم في كل متكامل.

- الكمون: بمعنى أن يحافظ التنظيم على استمرار حوافزه وإطاره الثقافي. (عطوي، ٢٠٠١) .

◄ ثانياً: نظرية العلاقات الإنسانية *Leadership Theory*

تهتم هذه النظرية بالعلاقات الإنسانية في العمل، و تؤمن بأن السلطة ليست موروثة في القائد التربوي، ولا هي نابعة من القائد لأتباعه في المؤسسة، فالسلطة في القائد نظرية وهو يكتسبها من أتباعه من خلال إدراكهم للمؤهلات التي يمتلكها هذا القائد، الذي تقع عليه مسئولية التعرف والفهم والتحليل لحاجات العاملين والتوفيق بين حاجات العاملين وحاجات المؤسسة. (الخواجا، ٢٠٠٤، ص ٤١) .

ولا يقصد أصحاب هذه النظرية أن ينخرط الإداري في علاقات شخصية مباشرة مع العاملين، بحيث لا تعود هناك مسافات اجتماعية تفصل بين الإداري والمرؤوسين. لأن جهود الإداري في هذه الحالة تتشتت بعيداً عن الهدف الإنتاجي للمؤسسة، ولكن ما يتوخاه أصحاب النظرية هو مراعاة الأبعاد النفسية والاجتماعية التي تجعل العاملين يؤدون دورهم دون اللجوء للمراوغة ومقاومة السلطة. لأن العاملين يتطلعون دائماً إلى نوع من الفهم المشترك، يجعل السلطة تشعرهم بأن مصلحتها أن تنظر في شأنهم بعناية مثلما تولي متطلبات العمل عنايتها، إن المرؤوس الذي لا يكون معوقاً بمشكلات يستطيع أن يركز في العمل، فتقل الأخطار التي يرتكبها وتزداد وجوه التكامل بين عمله وأعمال الفريق، ويحافظ على التعاون مع الأقران دعماً لاستمرارية المؤسسة ونجاحها، وبهذا يضمن المحافظة على الأوضاع القائمة التي يرتاح لها. (عريفج، ٢٠٠١، ص ٢٥) .

◄ ثالثاً: نظرية اتخاذ القرار *Decision Making Theory*

تقوم هذه النظرية على أساس أن الإدارة نوع من السلوك يوجد به كافة التنظيمات الإنسانية أو البشرية، وهي عملية التوجيه والسيطرة على النشاط في التنظيم الاجتماعي، ووظيفة الإدارة هي تنمية وتنظيم عملية اتخاذ القرارات بطريقة وبدرجة كفاءة عالية، والقائد التربوي يعمل مع مجموعات العاملين أو مع أفراد لهم ارتباطات اجتماعية وليس مع أفراد بذاتهم.

وتعتبر عملية اتخاذ القرار حجر الزاوية في إدارة أي مؤسسة تعليمية، والمعيار الذي يمكن على أساسه تقييم المؤسسة التعليمية هو نوعية القرارات التي تتخذها الإدارة، والكفاية التي توضع بها تلك القرارات موضع التنفيذ، وتتأثر تلك القرارات بسلوك القائد التربوي، وشخصيته، والنمط الذي يدير به المؤسسة، ويمكن مراعاة

الخطوات الآتية عند اتخاذ القرار:

- ♦ التعرف على المشكلة وتحديدها.
- ♦ تحليل وتقييم المشكلة.
- ♦ وضع معايير للحكم يمكن بها تقييم الحل المقبول والمتفق مع الحاجة.
- ♦ جمع المادة (البيانات والمعلومات) .
- ♦ صياغة واختيار الحل أو الحلول المفضلة واختيارها مقدما أي البدائل الممكنة.
- ♦ وضع الحل المفضل موضع التنفيذ مع تهيئة الجو لتنفيذه وضمان مستوى أدائه ليتناسب مع خطة التنفيذ ثم تقويم صلاحية القرار الذي اتخذ. (الخواجا، ٢٠٠٤، ص٤٢) .

◄ **رابعاً**: **نظرية المنظمات**: ***Organization Theory***

تعتبر التنظيمات الرسمية وغير الرسمية نظاماً اجتماعيا كلياً في نظرية التنظيم، ومن خلال النظام تكون الإدارة أحياناً عاملاً يزيد أو ينقص من التعارض بين أعضاء المجموعات والمؤسسات أو المنظمة التربوية، فنظرية التنظيم هي محاولة لمساعدة الإداري ليحلل مشاكل المنظمة، وترشده في خطته وقراراته الإدارية، كذلك تساعده ليكون أكثر حساسية لفهم المجموعات الرسمية وغير الرسمية التي له علاقة بها. (الخواجا، ٢٠٠٤، ص٤٢) .

◄ **خامساً**: **نظرية الإدارة كوظائف ومكونات**:

لا تخرج وظائف الإدارة التي أشار إليها سيرز عن مجموعة الوظائف التي أشار إليها سابقوه، وفي مقدمتهم المهندس الفرنسي «هنري فايول» والوظائف الرئيسية للإداري في ميادين الإدارات المختلفة كما يحددها سيرز هي: التخطيط، التنظيم، التوجيه، التنسيق، والرقابة، **وتقابل بالترتيب مصطلحات**:

Planning, Organizing, Directoring, Co- ordenating and Controlling

وعند تحليل هذه الوظائف يمكن الكشف عن طبيعة العمل الإداري في الميادين المختلفة، حيث إن الوظائف نفسها هي ما يقوم به الإداري.

ففي عملية التخطيط يحتاج الإداري إلى تدارس الظروف: إستعداداً لاتخاذ قرارات ناجحة وعملية، تأخذ بعين الاعتبار طبيعة الأهداف والإمكانات المتوافرة لتحقيقها، والعقبات التي تعترض التقدم نحو الأهداف وموقف العاملين منها.

وفي عملية التنظيم يحتاج إلى أن يضع القوانين والأنظمة والتعليمات في صورة ترتيبات للموارد البشرية والمادية؛ بما يسهل عمليات تنفيذ الأهداف المتوخاة.

وفي عملية التوجيه ينشّط الإداري إجراءات التنفيذ بالتوفيق بين السلطة التي يكون مؤهلاً لها من خلال صلاحيات مركزه، والسلطة المستمدة من ذكائه ومعلوماته وخبراته المتمثلة في إدراكه الشامل لأهداف المنظمة، وطبيعة العمل المناط بها، وإمكاناتها المادية والبشرية، والقوى والظروف الاجتماعية المؤثرة عليها.

وفي عملية التنسيق، يحتاج الإداري إلى جعل كل عناصر التنظيم وعملياته تسير بشكل متكامل لا ازدواجية فيه ولا تناقض، بحيث توجه الجهود بشكل رشيد نحو الأهداف المرسومة في نطاق الإمكانات المتوفرة، وفي حدود ما تسمح به القوى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية في بيئة التنظيم.

أما الرقابة: فهي متابعة مباشرة أو غير مباشرة للمؤسسة لتقييم نظام عملها، ومدى جدواه على ضوء الأهداف المنتظرة منها (عريفج، ٢٠٠١، ص ٣٠– ٣١) .

◄ **سادساً**: **نظرية القيادة** ***Leadership Theory***

تعتبر القيادة التربوية للمؤسسة التعليمية من الأمور الهامة بالنسبة للمجتمع عامة، وبالنسبة للإدارة التعليمية بصفة خاصة، نظراً لعلاقتها المباشرة بالعاملين والمجتمع، والقيادة ليست ببساطة امتلاك مجموعة من صفات أو احتياجات مشتركة، ولكنها علاقة عمل بين أعضاء المؤسسة التربوية، ويمكن القول: إن هذه النظرية تقترب من أفكار نظرية العلاقات الإنسانية في كونها تركز على بلوغ الهدف الطبيعي للإنسان (الخواجا، ٢٠٠٤) .

◄ **سابعاً**: **نظرية الدور** ***Role Theory***

تركز هذه النظرية على معرفة الدور المتوقع من كل فرد يعمل في المؤسسة، وكذلك توقعات الجماعة التي ينتمون إليها، مع مراعاة توقعات ومتطلبات المؤسسة بشكل عام.

وتهتم هذه النظرية بوصف وفهم جانب السلوك الإنساني المعقد في المؤسسات التعليمية، وعلى القائد التربوي أن يولي اهتماماً خاصاً للمهارات، والقدرات والحاجات الشخصية لكل فرد عامل في المؤسسة، ويتخذ من الإجراءات ما يعزز وسائل الاتصال بينهم وبينه وتطبيعهم اجتماعياً، وتنمية معلوماتهم حتى يمكن أن يكون دور كل واحد منهم إيجابياً وفعالاً ومساعداً على تحقيق هدف المدرسة. (الخواجا، ٢٠٠٤، ص٤٧) .

ثامناً: **نظرية النظم** ***System Theory***

لقد شاع استعمال هذه النظرية في العلوم البيولوجية والطبيعية، وكذلك شاع استخدامها في العلوم الاجتماعية الأخرى التي من بينها علم الإدارة التعليمية والمدرسية، وتفسر هذه النظرية النظم المختلفة بأنها تتكون من تركيبات منطقية، وتفسر الظواهر المعقدة في المنظمات أو المؤسسات في قالب كمي، بالرغم من أن البحوث التطبيقية المتعلقة بالتغير في المواقف أو الدراسات الاجتماعية تكون أحياناً غير عملية أو غير دقيقة، وتقوم هذه النظرية على أساس أن أي تنظيم اجتماعي، أو بيولوجي، أو علمي يجب أن ينظر إليه من خلال مدخلاته وعملياته ومخرجاته، فالأنظمة التربوية تتألف من عوامل وعناصر متداخلة متصلة مباشرة وغير مباشرة وتشمل: أفراد النظام، جماعاته الرسمية وغير الرسمية، والاتجاهات السائدة فيه، ودافع النظام والعاملين فيه، وطريقة بنائه الرسمي، والتفاعلات التي تحدث بين تركيباته ومراكزها، والسلطة التي يشتمل عليها. وترجع نشأة أسلوب تحليل النظم إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية عندما استخدمه الجيش الأمريكي فيما عرف باسم (بحوث العمليات) ، ومن هنا انتقل إلى الميادين الأخرى، بيد أن الاهتمام به في التعليم بدأ مؤخراً، وبدأ يظهر بصورة واضحة منذ العقد السادس من القرن "العشرين" وكان ذلك على يد عالم الاقتصاد بولدنج (*Bolding*) وبكلي (*Buckley*) عالم الاجتماع، وقد جاء هذا الاهتمام نتيجة "لتزايد الاهتمام بالتعليم ونظمه من ناحية، وتركز الاهتمام على اقتصاديات التعليم من ناحية أخرى" .

وأسلوب النظم في الإدارة يشير إلى عملية تطبيق التفكير العلمي في حل المشكلات الإدارية، ونظرية النظم تطرح أسلوباً في التعامل ينطلق عبر الوحدات والأقسام، وكل

النظم الفرعية المكونة للنظام الواحد، وكذلك عبر النظم المزاملة له، فالنظام أكبر من مجموعة الأجزاء.

أما مسيرة النظام فإنها تعتمد على المعلومات الكمية والمعلومات التجريبية والاستنتاج المنطقي، والأبحاث الإبداعية الخلاقة، وتذوق القيم الفردية والاجتماعية، ومن ثم دمجها داخل إطار تعمل فيه بنسق يوصل المؤسسة إلى أهدافها المرسومة (عمايره، ٢٠٠٢).

◄ **تاسعاً: نظرية البعدين في القيادة:**

يظهر تحليل سلوك القائد ودراسته على أن هناك نمطين من السلوك هما: السلوك الموجه نحو المهمة والسلوك الموجه نحو العاملين. وهناك من القادة من يطغى على سلوكه البعد الأول، وهناك من يطغي على سلوكه البعد الثاني. وأكثرية القادة يكون سلوكهم متوازناً.

◄ **عاشرا: نظرية التبادل في تقرير القيادة لهومان *Homan***

يمكن استخدام هذه التفسير متى يستطيع الفرد أن يتخذ القرار ويمارس القيادة، وفي هذه يفكر الفرد بالمردود الذي سيناله إذا ما اتخذ موقفاً قيادياً في مشكلة ما، ثم ينظر إلى ما سيكلفه ذلك من فقدان تقبل الجماعة له وبذل مزيد من الجهد. . . الخ، ثم يقارن المردود بالتكاليف لتبرير قيامه بالقيادة أم لا. ويتسم سلوك المرؤوس بنفس الأسلوب، حيث يقوم بمقارنة المردود بالكلفة لتقرير فيما أنه سيبقى تابعاً بدلاً من أن يقود.

◄ **الحادي عشر: نظرية تصنيف الحاجات لماسلو *Maslow***

يعتبر ماسلو أن القوة الدافعة للناس للانضمام للمنظمات والمؤسسات الإدارية، وبقائهم فيها، وعملهم باتجاه أهدافها هي في الحقيقة سلسلة من الحاجات، وعندما تشبع الحاجات في أسفل السلسلة تظهر حاجات أعلى يريد الفرد إشباعها، وهكذا يستمر الاتجاه إلى أعلى، **وتصنف الحاجات من وجهة نظر ماسلو إلى:**

- حاجات فسيولوجية (جسمية) أساسية كالطعام والماء والسكن والهواء.. الخ
- الانتماء الاجتماعي (حب – انتماء – تقبل الآخرين)

- الأمان والضمان الفسيولوجي والمالي.
- الاحترام (احترام الذات وتقدير الزملاء)

وينبغي أن ندرك بأن الحاجة المشبعة ليست محفزاً، ولكن تظهر حاجة أخرى محلها كمحفز، وحاجات الفرد متشابكة ومعقدة ويميل الفرد إلى السلوك الذي يؤدي إلى تحقيق حاجاته المحفزة.

◄ **الثاني عشر**: **نظرية إدارة المصادر البشرية**:

وأهم مسلمات هذه النظرية هي:

- أن يهيئ البناء الداخلي للمنظمة مناخا يزيد من نمو الإنسان، وحفزه لكي يتحقق الحد الأعلى لفاعليتها.

- إن إدراك الإداريين لقدرات المنظمة لإدارية يزيد من مساهمتهم في اتخاذ القرارات، مع التأكيد على المعرفة والخبرة والقدرة على الخلق والإبداع لديهم.

- تتطلب المساهمة البناءة مناخاً يتصف بالثقة العالية والوضوح.

- التركيز على مرونة العمل في المنظمة الإدارية أكثر من التركيز على التسلسل الهرمي.

- يعود النفوذ واللامبالاة والأداء السيئ إلى عدم رضا العاملين عن وظائفهم أكثر من أن تعزى إلى نوعيتهم.

إن استخدام هذا الأسلوب في المؤسسات التربوية يعني أخذ العامل من المكان الذي هو فيه إلى المكان الذي يستطيع الوصول إليه، وكذلك بالنسبة لكل العاملين.

◄ **الثالث عشر**: **نظرية الاحتمالات أو الطوارئ، وتؤكد هذه النظرية على الأسس التالية**:

♦ ليست هناك طريقة واحدة مثلى لتنظيم وإدارة المؤسسات التعليمية والنظم التربوية.

♦ لا تتساوى جميع طرق التنظيم والإدارة والفاعلية في ظرف معين، إذ تعتمد الفاعلية على مناسبة التصميم أو النمط للظرف المعين.

♦ يجب أن يبنى الاختيار لتصميم التنظيم ونمط الإدارة على أساس التحليل الدقيق والاحتمالات المهمة في الظرف المعين.

♦ وحيث إن الإدارة هي العمل مع ومن خلال الأفراد والمجموعات لتحقيق أهداف المنظمة، فإن الاحتمال المرغوب هو ذك الذي يدفع المرؤوسين إلى اتباع سلوك أكثر إنتاجاً وفاعلية من أجل تحقيق أهداف المنظمة. (عطوي، ٢٠٠١) .

◄ **الرابع عشر**: **نظرية المسار- الهدف وأنماطها**:

وهذه هي النظرية الموقفية لم تكتف بالتبويب التقليدي للنمط القيادي الموجه للمهمة وللعلاقات، حيث ذكر (هاوس) في نظريته أن القائد الفاعل هو الذي يوضح المسار أو المسارات التي يسلكها التابعون لإنجاز مهامهم وأهدافهم الخاصة أيضا، وأن القائد الجيد هو من يساعد العاملين على التقدم خلال تلك المسارات مزيلا أية عقبات، ومقدما مكافآت ملائمة لدى إنجاز المهام. **وقد ميز هاوس بين أربعة أنماط قيادية تتفرع من نظريته**:

- *القيادة الموجهة*: التي تحدد للتابعين كيفية الإنجاز.

- *القيادة المساندة*: التي تظهر اهتمامها بحاجات المرؤوسين وتحيطهم بمناخات ودية.

- *القيادة المشاركة*: التي تستشير المرؤوسين وتأخذ مقترحاتهم بنظر الاعتبار عند اتخاذ القرار.

- *القيادة الموجهة للإنجاز*: التي تؤكد على التميز في الأداء وتثق بتحمل المرؤوسين المسؤولية وتحقيقهم الأهداف ومواجهتهم للتحديات.

لذا فإن هذه النظرية تتميز عن النظريات الموقفية في إمكانية انتهاج القائد لأكثر من نمط سلوكي واحد، على عكس النموذج الموقفي الآخر الذي يؤكد على وجود نمطين سلوكيين فقط (المهمات، والعلاقات) ، كما أنها تحاول الحصر الشامل لكل المتغيرات التي تؤثر في الموقف القيادي.

وقد وجهت انتقادات لهذا المدخل أيضا أهمها مبالغته في تقدير أهمية المتغيرات الظرفية وجعل السلوك القيادي تابعا لها، لذا فهو مدخل قسري لا يؤمن بقدرة الإنسان

على الفعل والاختيار؛ لذلك أهمل السمات الفردية للقادة وتأثيرها في أنماط قيادتهم، بينما حدثنا التاريخ عن كثير من القادة الذين استطاعوا بما يمتلكون من سمات شخصية ومواهب ومهارات ذاتية من تحييد أقسى الظروف وجعلها تعمل في صالحهم لا ضدهم.

مدارس نظرية الإدارة

وظهرت في أوائل هذا القرن مدارس ونظريات وحركات واتجاهات فكرية متعددة، حيث ذكر (ماتيسون وزميله، ١٩٩٩ ص٤١– ٥٠) . **أنه يمكن تصنيف المدارس الكبرى لنظرية الإدارة إلى ست مجموعات رئيسية وهي**:

◄ **أولا**: **مدرسة العملية الإدارية**: يصور منهج النظرية الإدارية هذه المسألة الإدارية على أنها إنجاز الأشياء عن طريق أناس يعملون في مجموعات منظمة، **وتقيم منهجها في الإدارة على عدة معتقدات أساسية هي**:

- إن الإدارة عملية يمكن تشريحها فكريا بتحليل وظائف المدير.

- إن الخبرة الإدارية يمكن أن تشكل أرضية لانتقاء حقائق أساسية معينة، أو تعميمات لها قيمة توضيحية وتنبوئية في فهم وتحسين الإدارة.

- يمكن لتلك الحقائق الأساسية أن تصبح نقاطا مركزية لبحوث مفيدة لتأكيدها وتحسينها وتطبيقها عمليا.

- توفر تلك الحقائق عناصر نظرية مفيدة في الإدارة.

- إن الإدارة فن يمكن تحسينه بإخراجه إلى الضوء وفهم مبادئه.

- مهمة الفن الخلاقة هي التقريب بين الأساسيات لتحقيق النتائج المرجوة.

- إن نظرية الإدارة لا تحتاج لجميع حقول المعرفة لتستخدم كأساس علمي أو نظري

وينضوي تحت لواء هذا الاتجاه الفكري كل من «مدرسة الإدارة العلمية (فردريك تايلور)، والنظرية البيروقراطية (ماكس فيبر)، ونظرية المبادئ الإدارية

(هنري فايول). وأن هذه النظريات تتفق فيما بينها ضمنيا أو صراحة أنه يمكن التأثير على سلوك العامل أو الموظف خلال استعمال الحوافز المادية المتمثلة بالأجور والمزايا المادية الأخرى؛ مما يجعل هذا السلوك يستجيب لمتطلبات وقرارات الإدارة». (القريوتي، ١٩٩٧) .

◄ **ثانيا**: **المدرسة التجريبية**: ويقوم منهجها على افتراض أن دراسة تجارب المديرين الناجحين، أو الأخطاء التي ترتكب في الإدارة، أو حل المشكلات الإدارية؛ مما يجعلنا قادرين على أن نفهم ونتعلم ونطبق أكثر الأشكال فعالية من تقنيات الإدارة، وأن التعرف على ما يمكن أن ينجح، أو لا ينجح في ظروف فردية معينة يمكن ممارسته في مواقف مماثلة.

◄ **ثالثا**: **مدرسة السلوك البشري**: ويقوم منهجها على أن معنى الإدارة هو إنجاز الأشياء بوساطة الأشخاص وعن طريقهم. ولذلك ينصب تركيزها على دراسة علاقات الإدارة البين شخصية ودور الناس في الإدارة وتعتمد على المبدأ القائل: (إنه حيث يعمل الناس معا كمجموعات من أجل إنجاز أهداف معينة فإن على الناس أن يفهموا الناس) . ولهذه المدرسة توجه قوي نحو علم النفس وعلم النفس الاجتماعي، كما تركز على الفرد بصفته مخلوق سيكولوجي اجتماعي، وعلى الدوافع التي تحركه، وهي أداة لمساعدة المدير على فهم الآخرين، ودفعهم لإعطاء أفضل ما لديهم بتلبية حاجاتهم والتجاوب مع دوافعهم. كما أنها تؤكد على العلاقات البشرية والمساواة بين القيادة والإدارة، وترى أن السلوك النفسي للأفراد والجماعات هو مجمل الإدارة.

◄ **رابعا**: **مدرسة النظام الاجتماعي**: لهذه المدرسة علاقة وثيقة بمدرسة السلوك البشري بسبب ما بينهما من تداخلات، وتنظر إلى الإدارة على أنها نظام من العلاقات الاجتماعية المتبادلة، وتظهر طبيعة العلاقات الثقافية لمختلف الفئات الاجتماعية وكأنها نظام مترابط ومتكامل، وتؤكد على النظام التعاوني وتأثير التنظيم غير الرسمي على التنظيمات الرسمية. وتركز على سلوك الجماعات واتجاهاتها وأثر ذلك في أنماط السلوك الفردي داخل التنظيمات الإدارية، كما تبين الأدوار التي تلعبها مجموعات الضغط الاجتماعي ومجموعات المصلحة. وهي تؤيد نظرية اتخاذ القرارات فيما ذهبت إليه من مراعاة ظروف التغيير المستمر في البيئة الاجتماعية والثقافية والقبول بالقرارات التي تمثل تركيبة القوى الاجتماعية المتغيرة باستمرار.

◄ **خامسا**: **مدرسة نظرية القرار**: ينصب تركيز هذه المدرسة على المنهج العقلاني للقرار والمتعلق باختيار بديل من بين مجموعة بدائل محتملة، وتتعامل مع الفرد ذاته ومع المجموعة التنظيمية صانعة القرار وعملية تحليل صنع القرار، واهتمت أيضا بدراسة النشاط البشري وطبيعة بنية المنظمة وردود الفعل النفسية والاجتماعية للأفراد والجماعات، وتطوير المعلومات الأساسية للقرارات، وتحليل القيم وشبكة الاتصالات والحوافز التي ترى أن التغيير المستمر في البيئة الاجتماعية والثقافية التي تعمل الإدارة في إطارها قد يخلق تضاربا وصراعا أيديولوجيا. ولهذا لا بد أن تكون عملية اتخاذ القرار جماعية، وتحقق القيم العليا للمجتمع تحت شعار الحد الأدنى من الاتفاق على المصالح. والعملية الإدارية هنا لا تعدو كونها عمليات اتخاذ قرارات لا غير.

و «يرى أنصار هذه المدرسة أن جوهر الإدارة هو ما يصدر عن الإداريين من قرارات بغض النظر عن طبيعة التنظيم أو ماهية السلوك، وأن الرجل الإداري هو الذي يتخذ قرارات معقولة وليست قرارات مثالية، وأن الإنسان ذو عقلانية جزئية تتمثل في صياغة الأهداف دون القدرة على تحديد أفضل الوسائل المناسبة لتحقيقها». (القريوتي، ١٩٩٧)

◄ **سادسا**: **المدرسة الرياضية**: ركزت على منهجية التطبيق العلمي والتجريدي، وقدمت أداة في غاية الفعالية لحل الظواهر المعقدة أو تبسيطها، كما ركزت على ضرورة تعيين الأهداف وقياس مدى الفاعلية، وأظهرت الإدارة كنظام من العلاقات المنطقية، وضرورة مراجعة العاملين في الإدارة لأنظمتهم ومصادر معلوماتهم وإعادة تنظيمها بين الحين والآخر، بحيث يكون لها مدلول كمي حساس.

العلاقة بين القيادة والإدارة

العلاقة بين القيادة والإدارة علاقة توأمة، لا تنفصلان، ويكمل كل منهما الآخر لما بينهما من ترابط وتلاحم، لكن (كلالده، ١٩٩٧) أشار إلى أن هناك من يعتقد بأن الإدارة جزء من القيادة، وآخرين يعتقدون بأن القيادة جزء من الإدارة، ورأي ثالث يقول بأن الإدارة علم بينما القيادة فن. **ثم ذكر بعض القواعد والتعابير المتفق عليها إلى حد ما وهي**:

- كل قائد يستطيع أن يكون مديرا ناجحا، ولكن ليس باستطاعة كل مدير أن يكون قائدا ناجحا.

- القيادة بالروح، مركب من الشخصية والبصيرة، إنها تطبيق الفن، والإدارة بالعقل، وإحصائيات، وأساليب، ومواعيد، وروتين، إنها تطبيق في العلم.
- المد يرون ضروريون، والقادة جوهريون «أساسيون»
- الإدارة معنية بالحاضر، والقيادة معنية بالتغيير.
- يحافظ رجل الإدارة على الوضع الراهن، وليس له دور في تغييره، لأنه يستخدم الوسائل والأساليب القائمة بالفعل من أجل تحقيق الأهداف المقررة، وينظر إليه على أنه عنصر من عناصر الاتزان والاستقرار. أما القائد فهو داعية تغيير ومطلوب منه أن يحدث تغييرات في البناء والتنظيم، وينظر إليه على أنه مقلق للأوضاع الراهنة.

أسباب ودواعي وجود القائد التربوي

هناك العديد من الأسباب التي تؤكد على ضرورة وجود القائد التربوي، ومنها:

١. أهمية العمل الجماعي ونتائجه الجيدة مقارنة بالجهد الفردي من حيث: التفاعل، والتعامل، والتفاهم المشترك بين القائد والعاملين معه.

٢. التأثير الإيجابي من حيث تشجيع وتحفيز ودفع العاملين لبذل أقصى جهد ممكن، والاستمرار في الأداء المتميز.

٣. توجيه أداء العاملين نحو الإنجاز والنتائج وتشجيع الإبداع والابتكار في العمل.

٤. يستطيع القائد التغيير نحو الأفضل بما يطبق ما لديه من أفكار وأساليب عمل جديدة.

وعلى ضوء ذلك هناك ضرورة لتعريف مفهوم القيادة والكشف عن ماهيتها ودورها في المجتمع.

الخصائص العامة للقائد التربوي

يمكن تلخيص الخصائص العامة للقائد التربوي فيما يأتي: (الزهار، ٢٠٠٥) .

١. يتمتع بذكاء اجتماعي وقدرة على التفاعل الاجتماعي مع العاملين وأفراد المجتمع.

٢. يحرص على بناء الجماعة وتماسكها والمحافظة عليها من خلال كفاءته في إدارة الصراع والتفاوض، وحل المشكلات واتخاذ القرار.

٣. قادر على تزويد التابعين بالمعلومات والمعارف الجديدة.

٤. يمارس مبدأ الشورى ويتبادل الآراء مع تابعيه.

٥. يتصف بالطموح، والمثابرة، والإبداع والابتكار، و التخطيط والتنظيم في عمله، والقدرة على حل الصراع الشخصي.

٦. يمارس التوجيه والإرشاد بكفاءة.

٧. يتمتع بذكاء انفعالي بحيث يكون لديه القدرة على معرفة مشاعر وانفعالات المحيطين به وإدارة انفعالاته.

كفايات القائد التربوي للتعامل مع الصراع داخل المنظمة التربوية

تفرض عملية التغيير والتطوير بطبيعة الحال حاله من المقارنة، وتستدعي معها أنواعا من الصراع والاختلاف، **ولذلك فإن القائد يحتاج إلى كفايات فرعية للتعامل مع الصراع والاختلاف على النحو الآتي:**

◄ **أولاً: المعرفة: وتشمل**

- فهم القوانين واللوائح التي يكون لها دور في إدارة الصراع من منطلق طبيعة عمل المؤسسة.
- فهم عملية التغيير في المنظمة.
- فهم نظرية ومبادئ وطرق حل الصراع.
- الإلمام بأفضل الطرق الحديثة لحل الصراعات.

◄ **ثانياً: القدرات وتشمل.**

- القدرة على إدارة التغيير في المؤسسة.
- القدرة على تحديد الاحتياجات.
- القدرة على تصميم وإدارة برامج التدريب.
- القدرة على تصميم وإدارة وتقويم تنفيذ البرامج.

- القدرة على التيسير لأفراد المجموعة وتوحيد الأداء.
- القدرة على تصميم نظام لإدارة الصراع.
- القدرة على العمل بشكل تعاوني.
- القدرة على التعامل مع صناع القرار في المؤسسة.
- القدرة على الوساطة بين أفراد المجموعة.
- القدرة على تصميم وتنفيذ إستراتيجيات التواصل بين المؤسسات.
- القدرة على فهم ثقافة المؤسسة التي يعمل بها والعمل في إطار تلك الثقافة.
- القدرة على إدخال آليات التعزيز في عملية التغيير.
- القدرة على إدماج الأفراد و المجموعات المتباينة في المنظومة العامة للمؤسسة.

كفايات القائد التربوي من أجل التغيير

هناك خمس كفايات أساسية يحتاج إليها القادة من أجل التعامل مع التغيير المستمر ومواجهته وهي: القصد الأخلاقي، وفهم التغيير، وبناء العلاقات، وخلق المعرفة، وصنع المشاركة والتماسك. (Fullan, 2001)

♦ *القصد الأخلاقي*: يعني أن يعمل القائد وهو ينوى أن يقوم بعمل إيجابى مختلف يؤدى إلى تحسين ظروف موظفيه والمجتمع ككل، وبالتالي فالهدف الأخلاقي للقائد يمثل قيمة واضحة يقدرها الجميع، لذلك ينبغي أن يوجه الهدف الأخلاقي القائد في عمله وتصرفاته حيث يعتمد عليه في نجاح المؤسسة و تحقيق أهدافها.

♦ *فهم عملية التغيير*: فالقصد الأخلاقي بدون فهم للتغيير يعد استشهاداً أخلاقياً Martyrdom، وبالتالي متى يحقق القائد نجاحاً في عملية التغيير ينبغي أن يجمع بين التزامه بالهدف الأخلاقي مع احترامه وتفهمه للتعقيدات الناشئة عن التغيير، وحتى يمكن تفهم عملية التغيير يضع **(Fullan, 2001) ستة إرشادات وهي:**

١. *الهدف ليس تغيير كل شيء*: فبعض المديرين يغيرون أفكارهم كما يغيرون

ملابسهم، وذلك ينبغي البدء بتطبيق فكرة ما، وإعطائها الوقت الكافي للتأكد من نجاحها وفعاليتها قبل التفكير في تطبيق فكرة جديدة.

٢. *لا يكفي أن يكون لديك فقط أفضل الأفكار*: فبعض المديرين لديهم أفضل الأفكار التي يعبرون عنها، ولكنهم لا يستطيعون تسويقها للآخرين وبالذات العاملين معهم، ولو لم يتقبل العاملون الأفكار التي تطرحها الإدارة فإنهم لن يطبقوها، وسيرفضونها لأنهم لم يؤمنوا بها، أو يشاركوا في طرحها.

٣. *قدر الصعوبات المبكرة التي قد تواجهها عند تجريب شيء جديد*: فالعاملون بالمؤسسات التعليمية يواجهون حقيقة أنهم بحاجة إلى فهم أفضل للتغيير وربما إلى تنمية مهارات جديدة، وعند تطبيق أية عملية جديدة فإنها تثير عدم الارتياح لكثير من الناس الذين يعاودون التفكير في خبراتهم ومهاراتهم وأساليبهم السابقة، والعاملون أنفسهم يشعرون بالإزعاج عندما يجربون أساليب أو أفكار جديدة، فالطبيعة الإنسانية تشعر بالقلق دائماً عند القيام بأي جديد، وتظهر هنا براعة القادة الذين يستطيعون توجيه الآخرين والخروج بهم سالمين من مشكلات تطبيق التغيير.

٤. *انظر إلى مقاومة التغيير باعتبارها قوة إيجابية دافعة*: ينبغي إعادة النظر في مفهوم المقاومة حتى يمكن فهم عملية التغيير، فالناس يرتاحون في التعامل مع الآخرين الذين يفكرون بنفس طريقتهم، وبالتالي لا يشعرون بالارتياح في التعامل مع الناس الذين لا يتفقون معهم، أو يقاومون أفكارهم، رغم أن ذلك أمر صحي ومفيد للغاية، فالمقاومة تفيد تنفيذ التغيير لأن في اختلاف الآراء تعبيرا عن عملية ديمقراطية تدفع التغيير إلى الأمام، ولذلك ينبغي احترام الأشخاص الذين يبدون مقاومة للتغيير، وإلا فإنهم سوف يعبرون عن أنفسهم فيما بعد بطرق أكثر سلبية.

٥. *التغيير يعتمد على القدرة على تغيير الثقافة السائدة*: فتغيير الثقافة وإحداث تحول فيها هو الفكرة الرئيسة في التغيير الناجح، والتحول في الثقافة يضفي بعداً أخلاقياً على عملية التغيير، ويجعل الجميع يعملون معا وهم يحترمون الاختلافات الثقافية فيما بينهم، وعملية تغيير الثقافة عملية صعبة ومعقدة، وتتطلب وقتاً وجهداً كبيرين من قبل المديرين.

٦. *التغيير عملية شديدة التعقيد*: فالقيادة تنطوي على مجموعة معقدة من المهارات، كما أنها تتطلب التعامل مع العديد من المواقف الصعبة باستجابات

مختلفة أكثر تعقيدا، فكل قائد يمكن أن يتعامل مع موقف معين بطريقة تختلف تماماً عن غيره، ويتوصلون جميعاً إلى نتائج طيبة، فالقيادة عملية معقدة وبالتالي فإن عملية التغيير تكون أكثر تعقيداً.

٧. *بناء العلاقات*: إن العامل الرئيس المشترك في كل مبادرات التغيير الناجح هو تحسين العلاقات بين العاملين في المؤسسة، فكلما تحقق ذلك تحسنت الأمور، ولذلك فإن القائد الناجح هو الذي يستطيع بناء علاقات إيجابية بين جميع عناصر العمل، خصوصاً مع الأفراد والجماعات المختلفة عن بعضها، وبالذات المختلفة مع من يقوم بالتغيير، وبالتالي فإنهم يقيمون تفاعلاً هادفاً بناءً يمكنهم من التوصل إلى اتفاق عام أو إجماع بسهولة.

٨. *خلق المعرفة والمشاركة*: فنحن نعيش في عصر المعرفة والانفجار المعرفي، وبالتالي فإن من أهم أدوار القائد الناجح في عملية التغيير هو زيادة المعرفة داخل وخارج مؤسسته، وكيفية ربط المعرفة بالعناصر الثلاثة السابقة. **وتعتمد هذه الكفاية على ما سبق من عدة نواح**:

- أولاً: لن يشترك العاملون في المعرفة التي حصلوا عليها إلا إذا شعروا بالالتزام الأخلاقي للقيام بذلك.

- ثانياً: لن يشترك العاملون في المعرفة إلا إذا كانت ديناميات عملية التغيير تدعم المشاركة وتحبذها.

- ثالثاً: إن المعرفة بما تحويه من بيانات ومعلومات – بدون علاقات – لن تؤدى إلا لمجرد تخمة معلوماتية *Information Glut*، كما أن تحويل المعلومات إلى معرفة هو عملية اجتماعية، ولتحقيق ذلك نحن بحاجة إلى علاقات.

٩. *صنع التماسك* **Coherence**: فقد تتعرض عملية التغيير للعديد من التعقيدات والغموض وعدم التوازن، وبالتالي فإن القيادة الفعالة تسعى إلى التماسك والترابط.

وفى ظل تلك الكفايات الخمس وفقا لما ذكره (Fullan,2001) هناك خصائص شخصية ينبغي أن يمتلكها القائد الفعال، **والتي يمكن أن تكون سبباً أو نتيجة لتلك الكفايات وهي**:

- الطاقة أو النشاط Energy
- والحماس Enthusiasm.

- والتفاؤل Hopefulness.

فالقائد النشط المتحمس المفعم بالأمل يحمل التزاماً خلقياً، ويتفهم التغيير، ويبني العلاقات والمعرفة، ويسعى للترابط والتماسك. والعكس بالعكس فإن القائد المنغمس في تلك الكفايات الخمس لابد أن يكون نشطاً متحمساً مفعماً بالأمل.

وأشار (الدويك وزملاؤه، ١٩٩٨) إلى العديد من التصورات المنطقية التي يصبح الفرد بموجبها قادرا على القيام بدور إداري، **وهذه النقاط هي**:

- توقع من البعض أن يسيء فهمك وتقديرك، ولذا حاول أن تتعرف على الأسباب التي أدت إلى ذلك.
- توقع أن تقضي في عملك وقتا أطول.
- توقع أن تكون المشاكل التي تصادفها أكبر وأكثر.
- حاول أن تتحسس سبل الاتصال المفيدة والمتنوعة مع غيرك لتسهيل عملك.
- تسلح بالصبر والتسامح، ولتكن لديك الرغبة في توضيح الأمور.
- أعط كل ذي حق حقه من العاملين معك، وقدم المدح والتشجيع لمن يستحق.
- لا تتخذ سبيل القسر والإكراه سبيلا لتحقيق خطتك وبرنامجك.
- كن أمينا مع نفسك، ومع الآخرين، حتى تكسب ثقتهم.
- كن موضوعيا في اتخاذ أي قرار، بعيدا عن الانفعال والارتجال.
- كن بعيد النظر في أي قرار تتخذه، بحيث لا يكون نجاحه وسلامته معتمدا على النتائج الآنية فحسب، وإنما بنتائجه الإيجابية على المدى البعيد.
- كن مخلصا لمن هو أعلى منك في السلطة، وإذا خالفته في قراراته فلا تتخذ منه موقف المندد به وبقراراته.
- تذكر دائما أن الإدارة تكليف وليست تشريفا، هدفها تسهيل عمليتي التعلم والتعليم.
- تذكر أن التعاون وبناء الاتفاق، والتشاور هي عناصر تقدم الإدارة.
- كن مثيرا وخلاقا، ولا تفقد حماسك لعملك.

مهارات القيادات التربوية الناجحة

لقد تم تحديد عدد من المهارات الأساسية التي تشكل إطارا مرجعيا، ومنطلقا لازما لنجاح القائد التربوي في تفاعله مع المهام والأدوار المنوطة به، وتعد أساسا لازما لمساعدته في تفعيل متطلبات دوره بطريقة متميزة، وهذه المهارات هي: المهارات الإنسانية، والمهارات الفنية، والمهارات الإدراكية.

وتعني المهارة «قدرة القائد على التعامل مع مرؤوسيه، وتنسيق جهودهم، وخلق روح العمل الجماعي بينهم. وهذا يتطلب وجود الفهم المتبادل بينه وبينهم ومعرفته لآرائهم وميولهم واتجاهاتهم. (عبود حجي، ١٩٩٤، ص ١٧٤)

ومن المهارات التي يجب أن تتوافر في القائد، ويحتاج إليها كافة القادة التربويين والإداريين فهي:

◄ **أولا: المهارات الفنية:**

ويقصد بها القدرة على القيام بالوظائف المعروفة في مجال الإدارة، مثل التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والرقابة، والاتصال، واتخاذ القرار، والتقويم. ومهارات التعليم، وإدارة الفصل، وطرق التدريس، واستخدام الوسائل المعينة.

◄ **ثانيا: المهارات المفاهيمية:**

ويقصد بذلك اتصاف القائد الإداري بالقدرة العقلية على التنسيق والتكامل بين جميع الأنشطة والفعاليات، والقدرة على رؤية العملية التربوية ككل باعتبارها مؤسسة متكاملة، وأن التغير الحادث في أي جزء منها يؤثر على بقية الأجزاء. (Young، 1994).

◄ **ثالثا: المهارات الإدراكية:**

والمهارات الإدراكية هي: قدرة القائد التربوي على رؤية مؤسسته ككل، وتفهمه لشبكة العلاقات التي تربط بين وظائفها ومكوناتها الفرعية المتنوعة، وكذلك إدراك القائد التربوي لشبكة العلاقات بين النظام الذي يعمل فيه والنظم الاجتماعية المزاملة، وتبصره للعناصر الرئيسة والمهمة في أي موقف يعيشه ويتعامل معه. (الطويل، ١٩٩٩) .

◄ رابعا: المهارات الإنسانية:

«وهي القدرة على العمل مع الناس وحسن قيادتهم، فالقائد التربوي بحاجة إلى امتلاك المهارات الإنسانية المبنية على الفهم الصحيح لمن يعمل معهم حتى يستطيع أن يقودهم بفاعلية». (*Gibson, 1994*).

وأشار (الطيب، ١٩٩٢، ص٢١) إلى القدرات الإنسانية التي عبر عنها درر وكر (*Drucker*) والتي يجب تأصيلها في القيادات الإدارية في كلمتين (*human touch*) أو اللمسة الإنسانية، **وهذه القدرات هي**:

- *الإصغاء*: ويقصد بذلك اهتمام القائد الإداري بآراء مرؤوسيه، وتشجيعهم على الإفصاح عما يجول في خاطرهم.
- *تفهم المشاعر*: ويقصد بذلك السعي لتفهم مشاعر المرؤوس نحو عمله ومناخ العمل بصورة عامة.
- *إشباع الحاجات*: أن يحفز القائد الإداري مرؤوسيه، ويشجعهم على التجديد والإتقان، ويضع نظاما للحوافز المادية والمعنوية بالقدر الذي يذكي روح المنافسة الموضوعية بينهم.
- *الاعتراف بالجهود*: وتعني تقدير الجهود والمبادرات التي يقوم بها كل فرد، لا سيما في الحالات التي يقوم فيها الفرد بجهد إبداعي ابتكاري مميز.
- *معرفة أخبار المرؤوسين*: والمقصود اعتناء القائد بأخبار مرؤوسيه ومشاركتهم ولو شعوريا بقدر ما يستوجب الحدث، والوضع الذي يؤكد روح الأسرة.
- *تدريب المرؤوسين*: على القائد العناية بتدريب مرؤوسيه لتنمية معارفهم الوظيفية، وإثراء مهاراتهم المهنية والفنية، وتأصيل القيم والاتجاهات الإيجابية.
- *اليقظة*: على القائد أن ينبه المرؤوس للأخطاء وأن يبين مشاعره نحوها دون إ بهام أو مجاملة.
- *التفرد*: إشعار المرؤوسين بالتفرد والتميز وفق قدراتهم والمهام المسندة لكل منهم.
- *الاتصال*: أن يحرص القائد الإداري على تنمية كل قنوات الاتصال مع مرؤوسيه، بهدف تنمية العلاقات الإنسانية التي تعينه في التعرف على اتجاهاتهم، وميولهم، ومشاعرهم، وتصوراتهم لطبيعة العمل.

▪ *تقدير الأدوار*: وذلك بإشعار المرؤوس بأهمية ما يقوم به من عمل وما يحققه من إنجاز.

وتعتمد قوة القيادة الإدارية وفعاليتها على ثلاثة عناصر جوهرية هي:

- عملية التأثير التي يمارسها المدير على مرؤوسيه، والوسائل التي يستخدمها في ذلك، كالإثابة، والإكراه، والأسس المرجعية للمرؤوسين، والخبرة الشخصية.
- توجيه المرؤوسين وتوحيد جهودهم.
- تحقيق الهدف الوظيفي. (الدويك وزملاؤه، ١٩٩٨) .

كفايات القيادات التربوية الناجحة في الإدارة

تكمن كفايات القيادة التربوية الناجحة في قدرتها على امتلاك القدرات الإدارية الآتية: (Nahavandi, 2003)

♦ **إدارة الاهتمام أو الانتباه *Management of Attention***

ليس من الضروري هنا أن تكون إدارة الاهتمام أو الانتباه نوعا من الرؤية Vision، أو الحلم dream، أو منهج عمل agenda، أو حتى مجموعة من النوايا a set of intentions، بل إنها تشير إلى قدرة القادة على إعطاء وإظهار درجة تركيز غير عادية من الالتزام. بهذا يستطيع القادة إدارة وتوجيه الانتباه والاهتمام عن طريق رؤية تبعث الحماس، وتدفع الآخرين إلى الوصول إلى آفاق لم يصلوا إليها من قبل.

♦ **إدارة القصد والمعنى *Management of Meaning***

وهذا يعنى أن القائد يتعين عليه طرح رؤية بشكل فاعل، وهو في ذلك يتذكر دائماً أن عليه أن يكون محدداً عند إعطاء التكليفات. وهذا معناه أن القائد الذي لا يستطيع تحديد المشكلة بشكل كاف، وكذلك الرؤية والهدف لا يستطيع اختيار من يتعامل معها.

♦ **إدارة الثقة *Management of Trust***

وتعد الثقة عنصرا هاماً لكل المؤسسات، تعليمية كانت أم مجتمعية. وتأتى الاعتمادية والثبات كأهم مكونات الثقة. فقد أثبتت التجارب أن الناس يميلون إلى

اتباع الأفراد الذين يمكنهم الاعتماد عليهم حتى وإن اختلفوا معهم أحياناً، بينما لا يميلون إلى اتباع الأفراد الذين يغيرون مواقفهم كثيراً حتى وإن اتفقوا معهم.

- **إدارة الذات *Management of Self***

وتلك الكفاية لدى القائد تمكنه من معرفة نقاط قوته ومهاراته واستخدام تلك النقاط والمهارات بشكل فاعل. وبدون إدارة وتوجيه الذات قد يكون تأثير القيادة ضاراً أكثر منه نافعاً.

أساليب اختيار القائد التربوي

لعل من أهم العوامل التي تساعد على التميز الإداري ونجاح من يوكل إليه العمل وضع الرجل المناسب في المكان المناسب. وهذا بالطبع يدعونا للحديث عن آليات الاختيار في القطاعات المختلفة العامة والخاصة، ذلك أن بعض تلك الآليات يكون جيدا بل ممتازا، حيث إنه يأخذ بعين الاعتبار مجموعة من العوامل يأتي في مقدمتها التميز، والإنجاز، وسعة الأفق، مدعوماً بالتحصيل، والقدرة على التواصل، والتنسيق، ومتوجاً بالولاء والانتماء، وهذا الأسلوب في الاختيار يكون دائماً أنجح.

أما الآليات الأخرى التي تعتمد على التوصيات الفردية أو الشللية التي قوامها رأي من له مصلحة بالترشيح، أو رأي القريب أو الصديق فإنها قد تصيب، وقد تخيب. كما أن الاستبعاد المبني على نفس الآلية فيه إجحاف كبير بحق كثير من المتميزين الذين يعيشون على الهامش على الرغم من تميزهم، والسبب في الغالب هو الاعتماد في تقييمهم على أشخاص ربما لا يحبونهم، أو يضمرون لهم الكره حتى وإن كانوا ذوي صلة بهم لأسباب شخصية، أو لمجرد الحسد بسبب تفوقهم عليهم، أو إحساسهم بأنهم منافسون لهم، سواء على مستوى الإدارة، أو المال، أو الجاه، أو غير ذلك من الأسباب. ومثل هذه العوامل هي التي تجعل كثيرا من المتميزين والمبدعين يظلون على الهامش، ويقضون أجمل سنوات عطائهم في الظل دون الاستفادة منهم.

نعم إن آليات اختيار القيادات الإدارية مهما كبرت أو صغرت لا بد من تطويرها بحيث يعكس الاختيار مقومات من تم اختياره لهذا الموقع أو ذاك.

ولعل من أهم الأساليب التي توفر كماً كبيراً من المتميزين يمكن اختيار الأصلح منهم هو وضع أكبر عدد منهم على المحك، وذلك من خلال إشراكهم والاستعانة بهم

في الأعمال الاستشارية واللجان المشتركة، و صقل الموهبة وإقامة الفرصة للممارسة والاطلاع يجعل الإنسان أقرب إلى الطرح والتفكير الواقعي منه إلى الطرح والتفكير الأكاديمي غير القابل للتطبيق. (البوهي، ٢٠٠٣) .

ثم إن وجود عدد كبير من أصحاب الخبرة المتميزين سوف يكسر الدوائر الشللية المغلقة التي تجعل المواقع الإدارية تدور في حلقة مفرغة مهما اجتهد صاحب القرار في تلافي سلبياتها.

إن تعثر كل أو بعض الخطط التنموية والمبادرات النيرة والتوجيهات المتميزة هو وجود الرجل غير المناسب في المكان الذي لا يستحقه. نعم إن وجود طبقة عازلة في الجهاز الإداري تحاول حصر كل الفعاليات والصلاحيات في أضيق نطاق ممكن. وعدم منح الصلاحيات لمن هو قادر على تنفيذها، هو المسئول عن تحييد المتميزين والأكفاء، والحيلولة دون وصولهم أو اتصالهم بأصحاب القرار، وذلك حماية لمصالحه ونفوذه وما يتمتع به من مميزات، حتى وإن كان ذلك على حساب المصلحة العليا للوطن والمواطن.

وتعاني الدول النامية من المركزية المفرطة، وتدوير المواقع الإدارية والقيادية ضمن نطاق ضيق، على الرغم من وجود أعداد كبيرة من الأكفاء والمتميزين في الظل يتمنون الانتباه إلى وجودهم وطلب مشاركتهم ولو بالرأي على الأقل.

وتختلف منهجية اختيار القادة الإداريين باختلاف النظم الإدارية المطبقة أو السائدة في البلد أو المؤسسة، وتلعب الخلفية الثقافية ومستوى الوعي وطريقة التعامل دورا كبيرا في تعيين الطريقة المناسبة لذلك، كما تنعكس السياسة التي تمارسها الأنظمة الحاكمة في الدول بشكل مباشر وكبير في تطبيق العلاقات والطرق الإدارية بطابعها. فالدول الديمقراطية تمارس أنظمة مفتوحة ومرنة وسمحة في الغالب، بينما تمارس الأنظمة الدكتاتورية أسلوبا مغايرا تماما. (الأغبري، ٢٠٠٠) .

وقد مرت طرق اختيار القادة بمراحل مختلفة من التطور، حتى وصلت إلى ما وصلت إليه من مناهج جديدة أكثر إبداعا وعلمية، اعتمدت بشكل كبير على التخصصات والكفاءات والخبرات مضافا إليها القدرات الذاتية التي يتمتع بها القائد.

ومن الأساليب الحديثة المتبعة في اختيار القادة الإداريين ما يأتي:

- الانتخاب: وتمثل هذه الطريقة الأسلوب المنفتح والمتبع حاليا في الأنظمة الديمقراطية، ومن محاسن هذا الأسلوب أنه مرن ومؤقت وقابل للتغيير والتبديل إذا أثبتت التجارب عدم كفاءة القائد الإداري.

- الترقية بالنزاهة والإخلاص من خلال المفاضلة بين الإداريين.

- الترقية بالاختيار على أساس امتحانات واختبارات تجري للأفراد في ميدان العمل.

- الترقية عل أساس الجدارة والكفاءات الخاصة. (الصفار، ٢٠٠٥) .

ولا بد من اختيار العاملين والموظفين وتعيينهم على أسس سليمة. فالاستعداد والصلاحية والقدرة على تحقيق الأهداف هي الأسس العلمية في مجال اختيار العاملين وإلحاقهم بالأعمال والوظائف التي تتفق مع استعداداتهم وميولهم وقدراتهم، وهي أسس تستند إلى المبدأ الموضوعي في ضوء الكفاءة والجدارة بما يكفل في النهاية وضع الرجل المناسب في مكان العمل المناسب. **وهناك مصدران أساسيان لاختيار القادة هما:**

- **أولا: المصادر الداخلية**: هذا يعني أن المؤسسة تعتمد في الأساس عند تعبئة الوظائف الشاغرة على العاملين فيها من الذين تتوافر فيهم متطلبات الوظيفة والمؤهلات المطلوبة، **ويستخدم في هذا النوع من المصادر الأساليب الآتية:**

- الترقية من الداخل.

- الإعلان والتنافس عن طريق توزيع تعميم على العاملين.

- إعادة تشغيل العاملين المتقاعدين والمحالين على المعاش.

- **ثانيا المصادر الخارجية: وأهم هذه المصادر التي يمكن اللجوء إليها هي:**

- طلبات الاستخدام وقوائم الانتظار.

- الإعلان عن الوظائف الشاغرة من خلال وسائل الإعلان والإعلام المختلفة.

- الجامعات والكليات ومراكز التدريب والمعاهد والمدارس المختلفة.
- مكاتب التوظيف.
- توصيات العاملين بالمؤسسة بمن يعرفونهم من ذوي الخبرة والكفاءة. (شاويش، ٢٠٠٠) .

إجراءات اختيار القادة

تمر إجراءات اختيار العاملين بالمراحل الآتية:

طلب التوظيف. المقابلات الشخصية. التحري والتوصية. اختبارات التوظيف ومنها:

- اختبارات القدرات.
- اختبارات الأداء.
- اختبارات الاهتمامات المهنية.
- اختبارات الشخصية.
- اختبارات التخيل أو الإسقاط.
- الفحص الطبي.

ويوجد العديد من الطرق التي يتم بها اختيار القادة التربويين والإداريين في دول العالم، كما وتختلف شروط الاختيار من دولة إلى أخرى، وذلك تبعا للظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية السائدة في تلك الدول، **وفيما يلي ملخص لهذه الطرق:**

١. *طريقة الاختيار العادية:* وتقوم على دراسة الملف الشخصي للمرشح من جميع الجوانب، وتستخدم هذه الطريقة المقابلة الشخصية لأخذ الانطباع العام عن المرشح.

٢. *طريقة سلالم التقدير:* **وتقوم هذه الطريقة على استخدام أسلوبين هما:**

- الأول: تقديرات الرفاق والمرؤوسين وهي نادرة الاستخدام.

- الثاني: استخدام اختبارات الإجراء الموقفي، وهي خمسة أنماط من الاختبارات الموقفية: (المقابلات الحية المتفاعلة، والمقابلات الجماعية، والسيكودراما، وعينة القيادة، والموقف الجماعي بلا قائد) وفيها يقوم مجموعة من الملاحظين المهرة بملاحظة تصرف وسلوك المرشح في مواقف عملية.

٣. *طريقة الاختبارات التحريرية*: وتقوم على إجراء اختبار تحريري للمتقدمين، يشتمل على أمور مهمة للمدير وهي الناحية الفنية، والناحية الإدارية.

٤. *الاختيار وفق مطالب التأهيل*: والمقصود به شغل الوظيفة طبقا للمواصفات الإدارية، والتربوية، والقيادية، والشخصية الموضوعة لها، واختيار أفضل العناصر من بين المتقدمين للوظيفة.

٥. *طريقة اختبار المجموعات*: وتتلخص هذه الطريقة في تكليف المرشحين بمهارات مماثلة من واقع العمل الفعلي والتي تدخل في مواقف اجتماعية مختلفة. وتعتمد أيضا على النقاش الجماعي تحت مراقبة عدد من الحكام لحصر القدرات القيادية والخصائص الأخرى للأفراد المشاركين.

٦. *الاختبارات النفسية والاستبانات*: وتكون هذه الاختبارات مكملة لوسائل أخرى من وسائل اختيار الأفراد، ويشترط فيها أن تعطى تحت ظروف معيارية، أو موحدة تكفل تكافؤ الفرص للجميع.

٧. *الإعداد في معاهد متخصصة*: يوجد في بعض دول العالم معاهد وأقسام في كليات التربية للإدارة التعليمية تقدم لطلبتها دروسا نظرية وعملية، تؤهلهم مهنيا وعلميا لشغل وظيفة إدارية. (أبو فروه، ١٩٩٦، ص٦٣).

ومن الجدير ذكره في هذا الصدد النظريات التي فسرت عملية اختيار القائد الإداري والتربوي ومنها:

- نظرية الخصائص العامة.
- النظرية الموقفية.
- نظريات الشخصية الديناميكية.
- النظرية الوظيفية. (عبود وحجي، ١٩٩٤، ص ١٦٠) .

معوقات اختيار القائد التربوي المؤهل.

إن الناظر بتفحص إلى المعوقات التي تواجه اختيار القائد الإداري المؤهل والمدرب والمتوقع له النجاح في عمله ضمن الظروف الموضوعية التي تمر بها فلسطين، يجد أن هناك العديد من المعوقات التي من شانها أن تحد وتقف حائلا دون وصول القادة التربويين من ذوي الخبرة، والكفاءة، والتأهيل، والتربية المقصودة، والتدريب؛ لقيادة المؤسسات التعليمية والتربوية كظاهرة من دون تعميمها بشكل قاطع. **ومن هذه المعوقات ما يأتي**:

- النقص الواضح في التقنية المستخدمة أو الجهل في طريقة استخدامها.
- وجود جماعات ضاغطة متعددة وقيم رائجة مختلفة تحاول أن تؤثر تأثيرا سلبياً في أنظمة الإدارة.
- وجود الشبكة المتوترة داخل الدائرة الواحدة، أو الدوائر المتعددة العاملة والمشدودة بين من يريد أن يعمل ويغير، وبين من يود المحافظة على الوضع القائم.
- وجود بيئة مشحونة ومتوترة تستنزف معظم وقت القائد التربوي بحيث لا تمكنه من إنجاز أعماله التي جاء من أجلها بغية تنفيذ السياسة العامة على الوجه الأكمل؛ الأمر الذي يتسبب في تصديع سمعته حتى ولو كان ذا مزايا عالية.
- وجود المصادر المتعددة للتعيين وازدواج منابع المسؤولية يعملان على شل عمل القائد التربوي، فكثيراً ما يجري تعيين شخص أو أشخاص لدائرة أو دوائر دون علم القائد التربوي وقد يحدث العكس في بعض الأحيان، كما يؤدي تعدد مصادر المسؤولية أو ثنائيتها إلى ضعف وحدة أمر وتوجيه القائد التربوي على أتباعه، وهي أمور لا يمكن نكران تأثيرها في كفاية الأداء وفي عملية النمو والتغيير.

وخلاصة القول فإن كل هذه المعوقات تؤثر بصورة مباشرة، أو غير مباشرة على القيادة التربوية والإدارية والتزاماتها وهوية انتمائها، وعلى قواها الذهنية والمادية. وبناء على ذلك فإن هناك بعض الأطر التي تساعد على حماية القائد التربوي وتأهيله وتنشيطه فضلاً عما ذكرناه من مقومات، **يمكن ذكرها على سبيل المثال لا الحصر**.

- اعتماد عملية الاختيار للمناصب القيادية العليا والمتوسطة اعتماداً كلياً

على المؤهلات الإدارية والتربوية والقابليات العملية والصفات الخلقية، وعلى التفهم العميق لمقتضيات المرحلة التي يمر بها المجتمع.

- منح القيادة التربوية حصانة ضد التقلبات السريعة والذبذبة المفاجئة في تغيير القادة فلا يتم إبعادهم عن مراكزهم إلا لضرورة قصوى.

- التوسع النسبي في إدخال نظام الدوائر الاستشارية الإدارية والفنية، وربطها بالقائد التربوي، وتدعيمها بنوعية من المستشارين المتميزين.

- التشريع لحماية الاجتهاد للقادة التربويين، والوقوف ضد مبدأ رجعية العقوبة على التصرفات الإدارية، وقبول أولي الأمر لها حين اتخاذها.

- استخدام طرق مدروسة وفعالة لتنشيط القائد التربوي وتأهيله؛ لتساعده على الوقوف بوجه التغييرات المفاجئة، وتساعده أيضا على توسيع الرؤيا في مجال عمله واستشراف المستقبل.

نماذج تأهيل وتدريب القيادات التربوية

إن موضوع تأهيل وتنشيط القائد الإداري تحيطها هالة واسعة من المعرقلات، خاصة في المجتمعات النامية، التي تؤثر في حسن سير نمو هذه المجتمعات وتطويرها، فالقبلية والطائفية والعرقية والحزبية، وفقدان الاستجابة المشروطة لمقومات المواقف من قبل الرؤساء، والطموحات غير الموزونة، والإحلال والإبدال على أساس الإزاحة غير الرشيدة كلها سلبيات جعلت الإدارات التربوية غير قادرة في كثير من الأحيان على القيام بتوقعات الدور المطلوب منها داخل المؤسسات التعليمية والنظم التربوية. ، ولا بأس أن نذكر هنا بعض النماذج التأهيلية التي بإمكانها أن تحد من المشكلة، أو تجد لها حلا متوازنا يؤدي الغرض والمطلوب. **ومن هذه النماذج**:

١. الدراسة، المؤتمرات (الداخلية والخارجية)، الندوات.

٢. توسيع المعرفة بالأمور الآتية:

أ. معرفة علم السياسة العامة: بوضعها الحالي ومشاكلها وفلسفتها والتنمية السياسية والتحليل الوظيفي لها.

ب. الإدارة العامة: من معايير التخطيط، فلسفة التنظيم، النماذج الملائمة في إدارة شؤون العاملين، النماذج في الشؤون المالية والسيطرة عليها، العلاقات العامة التركيب القانوني للدولة.

ت. الإدارة التقنية: التي تساعد على تذكية قابلية البحث والتحليل.

ث. دراسات سلوكية: التي تركز على معرفة العلاقات المتشابكة داخل مجتمع القائد التربوي وداخل دائرته وعلاقتها بزيادة الكفاءة الإدارية كالجماعات الأولية من ذوي المصالح والجماعات الضاغطة والتيارات السياسية.

ج. دراسات اقتصادية: ذات العلاقة بمقومات التنمية المستدامة ومصادرها وإفرازاتها.

ح. دراسات تجريبية: متعلقة بإستراتيجية الإدارة التربوية التي تركز على عملية صنع القرار، وتحفز على روح الابتكار في حل المشاكل المعقدة.

٣. التروي: وتقوم هذه الركيزة على غرس سجية النظر في العواقب والتبصر، باعتبار أن القيادة التربوية كيان عقلي يتميز بالإحساس، وتعلم كيفية التجنب بروح متفائلة في التغيير والتجديد. ولاشك أن دراسة التاريخ تفيد القائد التربوي في تنمية هذه السجية.

٤. الصبر: وهو من أعظم الركائز التي تعتمد عليها فلسفة التذكية للقادة التربويين ولاسيما أنهم محاطون بأناس هلوعين غير صبورين، وموظفين مقهورين، وطامحين في الحكم، فهؤلاء جميعا وغيرهم يشكلون حالات جذب مشدودة على خصر القائد التربوي في الدول النامية على وجه الخصوص.

أساليب تدريب القيادات التربوية

من أساليب التدريب الأكثر شيوعا في الاستعمال ما يأتي: (شاويش، ٢٠٠٠)

- أسلوب المحاضرة.
- أسلوب التطبيق العملي.
- أسلوب دراسة الحالات.
- أسلوب النقاش المخطط عل شكل مؤتمرات وندوات.

- ♦ أسلوب تمثيل الأدوار.
- ♦ أسلوب المباريات الإدارية عن طريق تقسيم المتدربين إلى مجموعتين.
- ♦ أسلوب تدريب الحساسية حيث يقوم المتدربون بمصارحة بعضهم بآرائهم في سلوك كل منهم تجاه الآخر تحت إشراف أخصائي نفسي.

ويضاف إلى ما سبق العديد من الأساليب التي يمكن اللجوء إليها في تدريب القادة، حتى يتمكنوا من قيادة مؤسساتهم بنجاح ومنها: (الطويل، ١٩٩٧)

- ♦ أسلوب تدريب الفريق القائم على اللقاء بين المدير والعاملين لتدارس قضايا تم جمع المعلومات عنها مسبقا.
- ♦ أسلوب ورشة الدور القائم على تطوير نوع من المواءمة بين الفرد ودوره من خلال لقاءات يعقدها المدير مع العاملين لتدارس دور كل واحد منهم. .
- ♦ أسلوب اللقاءات المقصودة مع العاملين بهدف مناقشة طبيعة عمل كل منهم، وتطوير علاقات عمل إيجابية بينهم.
- ♦ أسلوب اللقاءات التشخيصية مع العاملين لتحديد المشكلات التي تواجههم، وطرق التعامل معها بتطوير بدائل مناسبة.
- ♦ أسلوب مجموعات الأتراب التي تناقش قضايا محددة لفئة من العاملين الذين تجمعهم قضايا مشتركة.
- ♦ عقد دورات تخصصية للعاملين بهدف تطوير مهاراتهم الإدارية والقيادية.

كما أشار (الطويل، ١٩٩٨) أيضا إلى مجموعة من أساليب التدريب التي يلجأ الإداريون إليها؛ لغرض اكتساب القدرة والتأهيل على تطوير برامج منظماتهم ومؤسساتهم، وهي:

◄ *أولا: أسلوب تدريب مجموعة (ت)*: **ويقوم هذا الأسلوب على المسلمات الآتية:**

- يطور المشاركون في هذا الأسلوب من التدريب تبصرا جديدا ومعرفة بِأنفسهم، أو أنهم سيعدلون أنماط دافعيتهم أو يبدلونها. كما يمكن أن يشمل التعديل شخصياتهم.

- سيحمل المشاركون معهم بعد تركهم جماعة التدريب زمرة قناعات وإحساسا بالأمن النفسي وعادات عمل ومهارات تفاعل جديدة.

◄ *ثانيا: أسلوب التدريب المنظمي*: يهدف هذا النوع من التدريب على زيادة فعالية القادة في مسعاهم؛ لتحقيق أهداف محددة عن طريق تزويدهم بمهارات أكثر فاعلية وانفتاحا للتفاعل مع العاملين. ويبدأ هذا الأسلوب من التدريب بتوضيح المشكلة والأهداف فيها، ثم ينتقل إلى تحليل القوى والعوامل التي تمنع من سير المشكلة نحو الحل، ثم ترتب قوى الموقف الإيجابية منها والسلبية حسب نظام أولويات معين، ثم تطور خطط عمل لمواجهة هذه القوى، وبعد ذلك يتم تقييم أثار العمل الذي تم تطبيقه.

◄ *ثالثا: أسلوب مجموعات الأتراب*: **يحقق هذا الأسلوب من التدريب ثلاث مزايا هي:**

- لسلوك الزملاء والرفقاء في العمل سلطة كبيرة على سلوكيات الفرد في المنظمة.

- إحداث تغيير في سلوكيات مجموعة عمل من أفراد المستوى الواحد في النظام يشكل إمكانية تعزيز مستمرة للتغييرات السلوكية.

- احتمالية اكتشاف حل مقبول يتطلبه التغيير تكون أكبر في جماعات لا تخضع لهيمنة شخصيات سلطوية.

أهداف التدريب التربوي

يهدف التدريب التربوي إلى تحقيق الآتي:

♦ رفع مستوى الأداء للقادة.

♦ حصر الاحتياجات التدريبية للكوادر الإدارية والفنية.

♦ الارتقاء بالعملية التدريبية.

♦ تطوير التدريب التربوي.

♦ مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية في العملية التربوية وتوظيف نتائجها في تطوير العملية التعليمية.

♦ تنمية اتجاهات إيجابية نحو التدريب التربوي.

♦ إعداد الدراسات والبحوث التربوية اللازمة لحل المشكلات التي تواجه العمل التربوي.

مراحل العملية التدريبية

تشتمل العملية التدريبية على المراحل التالية:

١. تحديد الاحتياجات التدريبية.

٢. تخطيط وتصميم البرامج التدريبية.

٣. تحديد نوع المهارات التي سيتم تدريب العاملين عليها.

٤. وضع المنهاج التدريبي.

٥. اختيار أسلوب التدريب.

خطوات عملية التدريب

يمكن لعملية التدريب أن تمر بعدة خطوات من أهمها: (العقيلي، ١٩٩٣)

١. تحديد الهدف من البرنامج التدريبي.

٢. تحديد منهاج أو طبيعة المادة التدريبية.

٣. اختيار أسلوب التدريب.

٤. تحديد المدربين.

٥. تحديد الفترة الزمنية للبرنامج التدريبي.

٦. توفير أدوات ومستلزمات التدريب.

ما سبق يحتم على مؤسسات اليوم أن تنظر لعملية التدريب على أنها استثمار، وأن التكاليف المادية التي تدفع على عملية التدريب يمكنها جني ثمار هذه التكاليف بشكل مضاعف، لأن من شأن التدريب صقل مهارات القادة التربويين وتنمية قدراتهم؛ مما يؤدي إلى أدائهم لأعمالهم وواجباتهم الوظيفية بشكل أفضل. كما أن التدريب في المؤسسة لا يقتصر فقط على القادة الجدد بل تبدو الحاجة ماسة لتدريب كل القادة، وخاصة في ظل التطورات السريعة التي تحصل في أساليب العمل وفي الأدوات التكنولوجية.

الرقابة التربوية

يعد مصطلح الرقابة– رغم ما ارتبط بالمفهوم من سلبيات– من المصطلحات الإدارية التي ازدادت أهميتها في السنوات الأخيرة، وأصبحت محط أبحاث علمية وتجارب عملية تهدف إلى تطوير أساليبها والتقنيات المستخدمة فيها لتواكب التطورات والتغيرات التي تشهدها منظمات القطاع العام والأهلي. ويرجع الدافع وراء الاهتمام بتطوير أساليب الرقابة الإدارية والمالية إلى القناعة المشتركة بأن الأساليب التقليدية المطبقة حاليا في أعمال الرقابة المالية والإدارية لم تعد كافية للتعامل مع التطورات السريعة المتلاحقة التي أحدثها الانفتاح العالمي وانعكاسات ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ويضاف إلى هذه التطورات ويزيدها تعقيدا ما تمر به المؤسسات والنظم من أساليب وحيل لم تكن معروفه في السابق، وتتطلب تقوية الأجهزة الرقابية وتزويدها بالمهارات والتقنيات الحديثة التي تساعدها في كشف التجاوزات وتصحيح الانحرافات.

ولقد ازدادت أهمية الرقابة بسبب بعض الممارسات التي تتجاوز القانون والأعراف والقيم التي كانت تحكم سلوك العاملين بالمؤسسات العامة والخاصة. . . . مثل الرشاوى والعمولات والمحاباة وغيرها مما تحتم معه الاهتمام بالرقابة علما وممارسة والعمل علي تطوير أدواتها وأساليبها لتكون في مستوى التحدي الذي تفرضه الظروف المستجدة. كما على المسئولين سواء الماليين أو الإداريين ملاحقة التطورات السريعة والمتلاحقة، والبحث عن أساليب تمكنهم من حل هذه المشاكل المعقدة والحساسة، وتقديم نتائج أعمالهم بصورة مقنعة ومحايدة ودقيقة للمسئولين عن اتخاذ القرار داخل المنشاة، أو للجهات الخارجية بصورة تعزز من الشفافية والمساءلة.

والرقابة ليست اصطياداً لأخطاء العاملين وممارسة سبل السيطرة لقتل أفراد المؤسسة، ولكنها وسيلة لتحقيق نوع من التنظيم والفعالية داخل المؤسسة؛ فالرقابة الإدارية هي الوسيلة التي تستطيع بها السلطات الإدارية معرفة كيفية سير العمل داخل المؤسسة التعليمية؛ وذلك للتأكد من حسن سير العمل لتحقيق الأهداف وكشف الأخطاء، أو التقصير، أو الانحراف، والعمل على إصلاحه ووضع الإجراءات الوقائية اللازمة للقضاء على أسبابه.

وتعتمد الرقابة الإدارية الفعّالة على التوجيه والإشراف والإصلاح أكثر من مجرد التعرف على الأخطاء ومعاقبة مرتكبيها، وعلى ذلك يمكن النظر للرقابة على أنها من وسائل الإدارة وإحدى وظائفها الهامة، كما تعمل على التحقق من الاستخدام الأمثل للموارد وسلوك الأفراد إزاء تحقيق أهداف المؤسسة وتثبيت قواعدها.

وتُعدّ الرقابة إحدى المسؤوليات الهامة للقائد الإداري، الذي يجب عليه أن يهيئ نظاما للرقابة الفعالة حتى يستطيع أن يحقق في ظل هذه الرقابة درجة من النظام، ويتمكن من تحقيق النتائج المطلوبة في ظل تسلسل المستويات الإدارية داخل التنظيم الإداري؛ لأن كل رئيس وحدة إدارية مسؤولٌ أمام رئيسه الذي يستطيع أن يباشر عليه الرقابة.

وتنقسم الرقابة في المنظمة إلى قسمين: رقابة داخلية وهي التي تنبع من داخل المؤسسة وتمارسها ذاتها على نفسها، ورقابة خارجية، وهي التي تمارسها أجهزة متخصصة من خارج المنظمة أو المؤسسة.

وتمتد الرقابة الداخلية إلى جميع العمليات التي تؤديها الأجهزة، كما تمتد خلال مستويات التنظيم المختلفة، وتُمارس هذه الرقابة من خلال التدرج الوظيفي، أي رقابة الرئيس لمرؤوسيه، وإلى جانب ذلك توجد أنظمة متخصصة في الرقابة والتفتيش.

ولعل المرونة في السياسة الرقابية تكون أكثر إيجابية من القوة والصلابة، كما أن الرقابة السليمة تقنع العاملين بأن معايير الأداء الموضوعة عادلة، ويجب أن تغرس في تفكيرهم الاقتناع بأنها ما هي إلا أداة لقياس تقدمهم في العمل، وتحسين مستوى أدائهم، وزيادة إنتاجهم ورفع كفاءتهم، ومن المؤسف أن هذا المفهوم الإيجابي للرقابة الإدارية كثيراً ما يكون غير واضح للقائمين بمسؤولية الرقابة نفسها إذا ما نظروا إليها على أنها وسيلة للتحكم والتسلط والبطش.

وقد تمتد وسائل الرقابة الداخلية إلى إنشاء مكاتب للشكاوى والتظلمات يمكن من خلالها قياس مواطن الضعف والقصور في نواحي الأعمال الإدارية التي يمكن معالجتها في الوقت المناسب.

وفي الرقابة الخارجية تتولى العملية الرقابية هيئات من خارج المؤسسة، وقد تكون متخصصة في الرقابة مثل: جهاز الرقابة الإدارية، أو هيئات قضائية مثل:

هيئات القضاء الإداري، وقد تم الاتفاق في معظم الدول على وجود جهاز مختص للقيام بهذه المهمة، ويتولى الرقابة على الأمور المتعلقة بالسياسة العامة والمجالات المالية. تُمارس الرقابة أيضاً عن طريق الهيئات التشريعية والقضائية؛ للتأكد من شرعية وقانونية تصرفات الأجهزة الحكومية والعاملين بها.

ويرتبط هذا النوع من الرقابة بصلة وثيقة بالنظام السياسي المطبق في الدولة والفلسفة التي تقوم عليها النظم الرقابية ومدى توافر أنواع الرقابة، و يرى البعض أن هذا النوع من الرقابة أعلى شأناً من الرقابة الداخلية؛ إذ يمكن من خلال مجموعة من السياسات التي تهدف للتطوير إمداد المؤسسة ذاتها بجوانب إيجابية كالبحوث والدراسات؛ مما يؤهل المؤسسة في تحقيق أهدافها وإزالة العقبات التي قد تعترض طريقها.

مفهوم الرقابة التربوية

وتعرف عملية الرقابة التربوية بأنها الوظيفة التي تستطيع المؤسسة من خلالها معرفة مقدار ما تم إنجازه من الأهداف التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها من خلال مقارنتها بالمعايير الموجودة بشكل مسبق في الخطط المرسومة، وأنها الوظيفة التي تستطيع أن تبين نقاط الضعف في العمل وتقوم بمعالجتها، ونقاط القوة لزيادة الاهتمام بها. (الزعبي، و عبيدات، ١٩٩٧) .

أهمية الرقابة التربوية

لا تكتمل العملية الإدارية إلا بممارسة وظيفة الرقابة، «وما الرقابة إلا عملية التأكد من قيام العاملين بالأعمال التي حددت لهم، من أجل تحقيق أهداف المؤسسة واكتشاف الأخطاء في العمل وتصحيحها بما يكفل الارتفاع بمستوى الأداء. وتقوم وظيفة الرقابة على عملية مقارنة الإنجازات الفعلية بمعايير ومقاييس محددة مسبقا ومخططة. (الزعبي، و عبيدات، ١٩٩٧) .

كيف تكون الرقابة التربوية

يقول الدكتور السيد عليوة الخبير الإداري المصري: للرقابة عدة وسائل وطرائق يمكن من خلالها الوصول إلى أهداف تلك العملية دون الوقوع في الأخطاء التي قد تعيق عملية الإنتاج داخل المؤسسة، فالملاحظة تُعدّ من أهم الطرق وأبسطها التي

يمكن من خلالها الاتصال المباشر بالعاملين، وتوجيه النصح لهم، ومكافأتهم على جهدهم، أو معاقبتهم على إهمالهم، وهذه العلمية قد تتم في أي مرحلة من المراحل.

وتأتي عملية التفتيش في المقام الثاني بعد الملاحظة؛ إذ تمكّن القائد الإداري من متابعة سير العمل، والتحقّق من دقة الإنجاز، وسلامة الإجراءات لكشف الأخطاء، والوقوف على مسبباتها، وتحديد مسؤولية من وقع فيها، إلى جانب التقارير الإدارية التي يمكن من خلالها متابعة سير العمل وسلوك العاملين، وللتقارير أهمية كبيرة؛ فعن طريقها تتمكن جهة الرقابة من الوقوف على نشاط الأجهزة الإدارية، والتعرف على المشكلات التي تعترض سبيلها.

وتتعدد أشكال التقارير، ولكنها دائماً ما تصب في اتجاه واحد من الرئيس إلى المرؤوس؛ لتقييم مدى فاعلية العاملين في تحقيق أو إنجاز العمل؛ مما يدفع العاملين إلى بذل الجهد، وتحسين مستوى العمل، واحترام واجبات الوظيفة.

إلى جانب تلك الأشكال الرقابية هناك عدة وسائل أخرى كالتحريات، والمتابعات التي تعمل على اكتشاف أسباب التعقيدات المكتبية، والانحرافات القيادية التي تتمثل في المحاباة، والاستغلال والإسراف والرشوة وغيرها، وهناك وسيلة أخرى، وهي السجلات التي تُستخدم لإخراج البيانات عن الأداء الفعلي للأعمال، والإحصاءات التي تجري لعقد مقارنات عند بحث أمر من الأمور أو عرض مشكلة من المشاكل. (يوسف، ٢٠٠٦) .

تصنيفات الرقابة التربوية

◄ **أولا**: **الرقابة حسب الهدف**: ومنها الرقابة الوقائية والرقابة العلاجية.

◄ **ثانيا**: **الرقابة حسب الزمن**: ومنها الرقابة المؤقتة، الرقابة الدورية، الرقابة المستمرة.

◄ **ثالثا**: **الرقابة حسب طبيعتها**: «ومنها الرقابة المباشرة، والرقابة غير المباشرة». (الزعبي، و عبيدات، ١٩٩٧)

مراحل عملية الرقابة التربوية

١. تحديد الأهداف الأساسية التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها.

٢. تحديد الخطط والسياسات التي من شأنها تحقيق أهداف المؤسسة.

٣. تحديد وسائل الرقابة التي سيتم اعتمادها لممارسة عملية الرقابة في المؤسسة.

٤. مقارنة الإنجازات الفعلية للعاملين بالمعايير المتضمنة مسبقا في الخطط المرسومة.

٥. بيان الانحرافات الإيجابية والسلبية عن المعايير.

٦. تصحيح الانحرافات السلبية من خلال إعادة النظر بالخطط والمعايير.

٧. متابعة تطبيق الخطط الصحيحة.

قياس أداء العاملين في النظم التربوية

قياس الأداء يعني الحصول على حقائق أو بيانات من شأنها أن تساعد على تحليل، وفهم وتقييم أداء العامل والموظف لعمله ومسلكه في فترة زمنية محددة، وتقدير مدى كفاءته الفنية والعملية والعلمية للقيام بالواجبات المتعلقة بعمله الحالي وفي المستقبل.

أهداف قياس أداء العنصر البشري في النظم التربوية

من الأهداف التي يسعى لتحقيقها قياس الأداء التي يمكن تلخيصها بما يأتي:

- الترقية والنقل، إذ يكشف قياس الأداء عن قدرات العاملين وبالتالي ترقيتهم إلى وظائف أعلى.
- تقييم المشرفين والمديرين، حيث يساعد قياس الأداء في تحديد مدى فعاليتهم في تنمية وتطوير أعضاء الفريق الذين يعملون تحت إشرافهم وتوجيهاتهم.
- إجراء التعديلات في الرواتب والأجور.
- اعتبار قياس الأداء مقياسا أو معيارا مقبولا في تقييم سياسات وتطبيقات متعددة في مجال الأفراد.
- تقديم المشورة، إذ يشكل قياس الأداء أداة لتقييم ضعف العاملين واقتراح إجراءات لتحسين أدائهم.
- يعتبر متطلبا للمعرفة الشخصية والإطلاع، إذ يشجع المشرفين والمديرين على الاحتكاك بمرؤوسيهم أثناء عملية القياس.

- يكشف عن الحاجات التدريبية وبالتالي يكشف عن أنواع برامج التدريب والتطوير اللازمة.
- يزود مسئولي الإدارات بمعلومات واقعية عن أداء وأوضاع العاملين. (شاويش، ٢٠٠٠).

طرق قياس أداء العنصر البشري في المنظمات التربوية

من الطرق الحديثة في قياس أداء العنصر البشري ما يأتي:

١. *طريقة التقييم على أساس النتائج*: وتقوم هذه الطريقة على أساس اتخاذ النتائج أو ما أحرزه الفرد من نتائج كأساس لتقييم أدائه.

٢. *طريق الوقائع (الأداء) ذات الأهمية القصوى*: وتقوم على قياس أداء العامل في ضوء وقائع جوهرية، أو أعمال هامة قام بها خلال الفترة التي يقيّم أداءه خلالها.

٣. *طريقة البحث الميداني*: وتعتمد هذه الطريقة بشكل أساسي على المشاركة الفعالة من قبل إدارة الأفراد في عملية قياس أداء العاملين.

٤. *طريقة التقدير الجماعي*: يتم بموجب هذه الطريقة قياس أداء العامل من قبل لجنة تتكون من عدد من الأعضاء ممن يعرفون العامل وطبيعة عمله.

٥. *طريقة الإدارة بالأهداف*: ويكون محورها استعراض ومعرفة مدى تحقيق المرؤوس للأهداف التي سبق أن اشترك مع الرئيس في تحديدها

٦. *الاتجاه السلوكي في قياس الأداء*: وتكمل هذه الطريقة، طريقة «الإدارة بالأهداف» لأنها تحاول تقييم كيف يتم الأداء **ومن أهم ملامحها:**

- تبرز أهمية الأهداف التطويرية.
- تركز على الوظائف الفردية.
- تحدد السلوك الذي يمكن تقييمه بشكل محدد ويمكن ملاحظته وقياسه.
- تفرق بين السلوك والأداء والفعالية (النتائج) .

أساليب تقييم القيادات التربوية

ونظرا لأهمية عملية تقييم أداء العاملين، فقد أوضح (اللوزي، ٢٠٠٠) إلى أن القصد من تقييم أداء العاملين هو معرفة مدى كفاءتهم وإنجازهم لأعمالهم، مع ضرورة استناد عملية التقييم إلى أسس ومعايير موضوعية بحيث يكون نظام التقييم عادلا ومنصفا.

فوائد عملية التقييم

لعملية التقييم فوائد عديدة من أهمها:

- رفع معنويات العاملين.
- إقرار برامج تدريبية لتلافي الضعف في الأداء.
- الرقابة على العاملين الهادفة إلى ارتفاع الأداء.
- لغايات النقل والترقية والمكافأة والإحالة على التقاعد.

وهناك العديد من الطرق التي يمكن اعتمادها في عملية تقييم العاملين منها:

- التقارير الدورية التي يرفعها الرؤساء عن مرؤوسيهم.
- الاختبارات الفنية أو النظرية للحكم على مدى إلمام الشخص بعمله.

أسس وشروط عملية التقويم التربوي

لكي تكون عملية التقويم صحيحة فلا بد أن تراعي الأسس والشروط التالية:

١. تحديد الأهداف بحيث تضمن كل ما نريد الوصول إليه من عملية التقويم.

٢. الموضوعية وإبعاد عنصر الذاتية والتحيز لموقف أو اتجاه معين.

٣. الشمول بحيث يتناول التقويم جميع مكونات الشخصية لمن يشمله عملية التقويم.

٤. الدقة من خلال توفير أدوات التقويم ووسائل القياس اللازمة.

٥. الاستمرار في عملية التقويم والعمل على علاج جوانب الضعف قبل تراكمها.

٦. التعاون بين جميع العناصر التي تسهم في عملية التقويم.

٧. الإدراك والإحاطة من قبل المقوم لجميع العناصر والملابسات المحيطة بالشخص الذي يخضع للتقويم. (الطويل، ١٩٩٩) .

وخلاصة القول وتعقيبا على ما سبق يتضح الدور الهام للقيادة التربوية في قيادة النظم التربوية والمؤسسات التعليمية، كما يتبين بأنه لا وجود للنجاح ومواجهة مستجدات العصر دون الأخذ بالمضامين المنبثقة عن الإدارة التربوية فيما يتعلق بنماذجها، وأساليبها، وطرقها، وأدواتها التي ظهرت في العقود الأخيرة، وأن القيادات التربوية المؤهلة والمدربة والمعدة الإعداد الجيد هي وحدها القادرة على المسك بزمام الأمور والرقي بالمؤسسات التعليمية من خلال نشر ثقافة التطوير والتحسين والجودة والنوعية والضبط والتمين، إذا ما أخذت بالاتجاهات المعاصرة والحديثة، وتطويعها لتناسب البيئة العربية والقيادات العربية والثقافة العربية، وفي هذه الحالة يمكن الوصول إلى نظم تربوية معافاة وقادرة على القيام بتأدية دورها وتحقيق أهدافها ونشر رسالتها التي وجدت من أجلها؛ لتؤدي الدور المنوط بها في خدمة المجتمع وتنميته وتحقيق آماله وتطلعاته بعيدا عن الاغتراب الثقافي والحضاري، والدمج بين الأصالة والمعاصرة، ومواجهة مستجدات العصر وتحدياته.

الفصل السادس

الخطة الإستراتيجية
لتنمية وتأهيل القيادات التربوية
لمواجهة مستجدات العصر

الفصل السادس

الخطة الإستراتيجية لتنمية وتأهيل القيادات التربوية لمواجهة مستجدات العصر

المقدمة:

بناء على ما تم عرضه وتوضيحه ومناقشته في الفصول السابقة يتضح للناظر بجلاء حاجة النظم التربوية والتعليمية إلى عمليات تنمية وتغيير وتطوير مخططة وهادفة ومستمرة في جميع المجالات والجوانب ذات العلاقة بالنظم التربوية والمؤسسات التعليمية، كما يتضح أن من أولويات التنمية الإدارية والتربوية هو تنمية وتأهيل القادة التربويين والإداريين القائمين على إدارة النظم التربوية لمواجهة مستجدات العصر.

والمدخل الرئيس للتغلب على المشكلات والتحديات المستقبلية التي تواجه المجتمع (أفرادًا ومؤسسات) للعبور من بوابة المستقبل، يتطلب إصلاح النظام التربوي والتعليمي باعتباره أحد الأدوات المهمة المؤثرة في دعم مقومات التنمية وتسريع حركتها من خلال تطوير قدرات الإنسان ذاته، كما يتطلب إصلاح التعليم، والتوجه إلى بناء علاقة تكاملية بين القيادات التربوية والمجتمع، وذلك لإصلاح جميع أركان التعليم في المنظمات التربوية (المدارس والمعاهد والكليات والجامعات والمراكز الثقافية) بكافة جوانبها وأبعادها، عبر صياغة رؤية علمية وعملية مستقبلية تقود مسيرة العمل التعليمي بكافة مستوياته وتوجهه الوجهة الصحيحة التي تعود بالنفع على المجتمع بكامله.

وقبل التوجه إلى وضع هذه الرؤية كإستراتيجية مستقبلية، فلا بد من العمل على تغيير المفاهيم المتعلقة بالعمل في مجال التربية والتعليم، باعتبارها مهنة ورسالة شرعية ومجتمعية، لأن تبني هذا التصور يستدعي بالضرورة فهم دور النظام التربوي وحقيقته في تطوير المجتمع، وهنا فلا بد من التحرر من الفهم التقليدي للتعليم على أنه نقل للمعارف والمعلومات من جيل إلى جيل، والذي يقود في النهاية إلى سكون المجتمع وركوده، بل وتعطيل مهارات أفراده الفكرية والإنتاجية.

الفئة المستهدفة من الخطة

والسؤال الرئيس: هو **من الفئة المستهدفة في هذه الخطة**؟. المستهدفون هم القادة التربويون في كافة المواقع القيادية والإدارية في الجامعات، والكليات، والمعاهد، ووزارة التربية والتعليم، والمدارس، والمؤسسات التعليمية، والمراكز الثقافية على اختلاف أهدافها ورسالتها، على اعتبار أن الأداء الناجح للقادة داخل أعمالهم ومنظماتهم يعني أن هناك توافقاً بين القادة (أهدافهم ودوافعهم وشخصياتهم وقدراتهم و آمالهم) من ناحية، وبين الإدارة العليا، (أعمال ووظائف وأهداف وأدوار ومسئوليات وجودة وتكنولوجيا وإجراءات) من ناحية أخرى، إلا أن دوام الحال من المحال، فكل من القادة والمنظمات يتغيران بصورة دائمة، ويسبب هذا التغيير عدم توافق القادة مع المنظمة التربوية مما يسبب مشاكل الأداء السيئ وانخفاض الرضا عن العمل. وهنا يجب إجراء بعض التدخل في الأنظمة المؤثرة على القادة مباشرة لكي يعود التوافق والاتزان بين طبيعة القادة من جهة وطبيعة التنظيم الإداري من جهة أخرى.

ولما كان الإنسان المتمثل في القائد التربوي هو أداة التغيير في نظم المجتمع التربوية والتعليمية، فلا بد من التركيز على اختيار الإنسان الصالح، الذي يعرف ربه ودينه، ويستقيم على شرعه، الواعي بما يدور حوله، القادر على التفاعل الإيجابي مع المتغيرات المحلية والعالمية المختلفة، المتمكن من المشاركة الإيجابية في تطوير المجتمع، القادر على منافسة أقرانه في المجتمعات المتقدمة. من أجل هذا فلا بد من إعداد هذا القائد الإنسان وتربيته تربية شمولية علمية وعملية، في مجالات العقيدة، والعبادة، والأخلاق، والحقوق والواجبات الفردية والاجتماعية، وبناء الذات، وحفظ الدين والنفس والعقل والمال والبدن.

الهدف الاستراتيجي من الخطة

تهدف هذه الخطة المقترحة إلى المساهمة في حل المشاكل والتحديات والمعوقات التي تواجه النظم التربوية والمؤسسات التعليمية من خلال إحداث تنمية إدارية وتأهيل قيادي وإداري وتربوي، للقيادات التربوية وتطوير أدائها وتغيير نمط سلوكها الإداري بما ينسجم ومتطلبات العصر و إحداث بعض التغييرات في الأسلوب الذي تفكر به عند مواجهتها للمشاكل التي تعترضها، ولرفع قدرتها على التأثير في

سلوك العاملين معها وتحسين كفاءتهم ورفع مستوى الأداء لديهم، لا سيما وأن هناك العديد من الأسباب التي تدفع القيادات التربوية إلى إحداث تطوير وتغيير في سلوكها الإداري والقيادي، وتحويل هذا التطوير والتغيير إلى أهداف، **أهمها**:

- ♦ فحص مستمر لنمو أو تدهور الإدارة والفرص المحيطة بها.
- ♦ تطوير أساليب الإدارة في علاجها للمشاكل التي تواجهها.
- ♦ زيادة الثقة والاحترام والتفاعل بين أفراد الإدارة.
- ♦ زيادة حماس ومقدرة أفراد الإدارة على مواجهة مشاكلهم و انضباطهم الذاتي.
- ♦ تطوير قيادات قادرة على الإبداع الإداري وراغبة فيه.
- ♦ زيادة قدرة الإدارة على الحفاظ على أصالة الصفات المميزة لأفراد وجماعات وعمل ومخرجات الإدارة.
- ♦ بناء مناخ ملائم للتطوير والإبداع.

عناصر وأركان الخطة

عند البدء بتطبيق هذه الخطة فلا بد من الأخذ بالعناصر والقواعد الآتية:

◄ **العنصر الأول**: ***خطة طويلة المدى***.. لا يمكن توقع تنمية أو تغيير أو تطوير في أهداف وخطط وممارسات القادة التربويين في يوم وليلة، فخطة التنمية والتطوير تستغرق سنوات. **ولابد قبل المضي في تنفيذ الخطة من اتخاذ الإجراءات التالية**:

- التشخيص المبدئي الذي يبدأ بالمقابلات مع القيادات التربوية.
- تدريب فرق الدراسة على برامج تدريبية تهدف إلى رفع المهارات الفردية والجماعية في الاتصال.
- جمع البيانات ومناقشتها.
- وضع خطة للتغيير.
- بناء فرق عمل.

- تنمية العلاقات الجماعية.
- تنفيذ أو تطبيق التغيير ومتابعته.

◄ **العنصر الثاني**: **حصر المشاكل العالقة وحلها وتجديد الممارسات**.. لما كان الهدف هو تقوية جهود الإدارة في مواجهة مشاكلها. فإن المواجهة لا بد أن تتم من خلال تطوير أسلوب سلوكي إداري متحيز للإدارة لحل المشاكل والتكيف مع الظروف المتغيرة للبيئة المحيطة بهذه الإدارة. وهذا الأسلوب المتحيز يتشكل من الإدارة والإجراءات التي تكفل لها تحديد المشاكل وإشراك كافة الأجهزة الإدارية والقيادية التربوية في وضع حلول، واختيار وتطبيق الممارسات الجديدة، وخطط متابعة وتقييم لهذه للممارسات الجديدة.

◄ **العنصر الثالث**: **مجهود تعاوني للإداريين**.. بصرف النظر عمن يقوم باتخاذ قرار التنمية والتغيير والتطوير، فهناك مراحل تحتاج إلى تعاون الإداريين وتنمية أواصر الاتصال والتنسيق بينهم. وعلى الإداريين أن يقتنعوا بأن أية مشكلة إدارية هي مشكلة الإدارة كلها داخل المنظمة التربوية أو المؤسسة التعليمية، وليست مشكلة تخص جزءاً معيناً منها، وتعاون القادة في جمع بيانات عن المشاكل وتحليلها، واقتراح الحلول من خلال أنظمة مفتوحة للاتصالات قد تساعد على نجاح عملية التنمية والتطوير، ومن ضمن هذه الاتصالات، الاجتماعات واللجان، والتقارير المشتركة بين الأقسام وبين الإدارات وبين أصحاب الاختصاص.

◄ **العنصر الرابع**: **تفهم وإدراك كافة عناصر البيئة التي تعمل فيها المنظمة التربوية**: إن وضع أسلوب مميز لحل المشاكل وتجديد ممارسات الإدارة يجب أن يكون مستنداً على فهم عناصر البيئة التي تعمل فيها المنظمة التربوية، وعلى فهم كيفية تأثير البيئة على ممارساتها القيادية وسلوكها الإداري.

◄ **العنصر الخامس**: **الاستعانة بطرف خارجي عند الضرورة**.. يعمل الطرف الخارجي مثلاً على تشخيص المشاكل، وتدريب القادة على تطوير أنفسهم وحل مشاكلهم وعلى اقتراح بعض أساليب التطوير. ويعتمد مدى تدخل الطرف الخارجي على عمق المشكلة، وكفاءة القادة، وعلى فلسفة الإدارة في الاعتماد على طرف خارجي.

◄ **العنصر السادس**: **التطبيق العلمي للعلوم السلوكية**.. يعني استناد المنظمة في جهودها للتنمية والتطوير على جمع معلومات عن المشاكل والاعتماد على خبرة

الاستشاريين الخارجيين عند اللزوم، والاعتماد على مشاركة الإداريين في وضع حلول وجمع معلومات مستمرة عن كيفية تطبيق أساليب التطوير الجديدة وتقييمها. وتعتمد برامج التطوير التنظيمي على الاستفادة من مبادئ العلوم السلوكية والخاصة بتطوير الاتجاهات النفسية للقادة، وتطوير مهاراتهم واستعدادهم للتعلم وتقبل التغيير، وتطوير مهاراتهم في التعامل مع بعضهم البعض والثقة بالنفس والمبادأة والابتكار.

فلسفة عمل الخطة

ومن أجل تحقيق غاياتها تقوم فلسفة عمل الخطة على تنمية الأداء الإداري وتأهيل القيادات التربوية، على ما يأتي:

١. أن لدى الإدارة في النظام التربوي الرغبة والقدرة على التغيير والتطوير، لتكون نظمها التربوية في مصاف النظم التربوية في الدول المتقدمة.

٢. أن منتسبي النظام التربوي من الإداريين لديهم القدرة على تطوير أنفسهم وتحسين سلوكهم الإداري ولديهم الولاء والانتماء لعملهم ومؤسستهم.

٣. أن الاستثمار في الموارد البشرية يمثل المحور الرئيسي للانطلاق بخطى سريعة ومتقدمة لمواجهة التحديات والمتغيرات المحيطة بالنظام التربوي.

٤. أن الجهاز الإداري والقيادي في حاجة دائمة للتطوير والتنمية المهنية ليساير التطورات والتوسعات الطبيعية التي تحدث في النظام التربوي لمواجهة مستجدات العصر.

٥. أن المزج بين أنشطة التدريب والبحوث والاستشارات يحقق المدخل المتكامل للتنمية الإدارية والقيادية والتأهيل.

٦. أن خطة التنمية الإدارية والتأهيل القيادي يجب أن تكون جزءا من الخطة العامة للنظام التربوي لتحقيق الترابط والتكامل بين تطوير الإدارة وتطوير العملية التربوية والتعليمية برمتها.

ولتحقيق هذه الأغراض تعمل إدارة التنمية والتأهيل التربوي وفق الآتي:

١. عقد برامج تدريبية لتنمية المهارات القيادية والسلوكية بهدف زيادة معارف القادة ومهاراتهم الإدارية، بما يمكنهم من إدارة المهام القيادية بكفاءة وفاعلية.

٢. عقد برامج للتنمية الإدارية التخصصية لتنمية مهارات منتسبي النظام التربوي في الأنشطة الوظيفية التخصصية وزيادة مقدرتهم على أدائها.

٣. عقد برامج للتنمية الفنية لزيادة المعارف الفنية للقادة التربويين وتحسين أداء عملهم الفني.

٤. عقد برامج تدريبية في الحاسب الآلي للارتفاع بمستوى أداء منتسبي النظام التربوي بما يتناسب مع التطور التقني، وعقد هذه البرامج للمبتدئين وأخرى متقدمه لتساير التطور الحديث والسريع في مجال الحاسبات.

٥. عقد حلقات نقاش تطبيقية وورش عمل تتناول المشكلات الإدارية والتربوية التي تواجه الإدارة في النظام التربوي بالاعتماد على الدراسات الميدانية والاستقصائية والمقابلات لتحديد المشكلات الإدارية، وتقديم الحلول المناسبة لها بناء على عمليات الاستقصاء والدراسات الميدانية سالفة الذكر.

الأسس التي بنيت عليها الخطة

من المعلوم أن طبيعة الناس تقبل التغيير والتطوير كأمر طبيعي في الحياة، ولكن ما يرفضه الناس هي الإجراءات التي تمر بها عمليات التطوير والتغيير والأساليب المستخدمة في ذلك، والظروف المحيطة بهذا التغيير.

وتعود مقاومة الأفراد للتغيير والتطوير لمجموعة من الأسباب، هي:

- عندما تكون أهداف التغيير غير واضحة.
- عندما يكون الأشخاص المتأثرون بالتغيير غير مشاركين فيه.
- عندما يكون إقناع الآخرين بالتغيير معتمدا على أسباب شخصية.
- عندما يتم التجاهل لتقاليد وأنماط ومعايير العمل.
- عندما يكون هناك ضعف أو افتقاد للاتصال عن موضوع التغيير.
- عندما يكون هناك خوف من تهديد نتائج التغيير للمصالح الشخصية لبعض الأفراد والجماعات.
- عندما يكون هناك احتمالات كبيرة بفشل التغيير.
- عندما يرتبط التغيير بأعباء وضغوط عمل كبيرة.

- عندما يكون هناك انعدام للثقة عند من يقومون بالتغيير.
- عندما يكون هناك رضا عن الوضع الحالي.
- عندما تكون عملية التغيير سريعة جداً.
- عندما تتوافر خبرات سيئة مسبقة عن عمليات التغيير.
- عندما يكون هناك تعارض حقيقي بين الآراء المختلفة فيما يتعلق بالتغيير.

وتختلف ردود أفعال الناس الناجمة عن التغييرات المفاجئة من حولهم، وربما تظهر مقاومتهم بصورة جلية أو خفية، ولهذا يجب اعتماد مجموعة من الأسس والركائز الواجب أخذها في الاعتبار كمراحل لا بد أن تمر بها ردود الأفعال عند القيام بعمليات التغيير والتطوير للسلوك الإداري والقيادي، **وهذه المراحل هي**:

١. الصدمة: وهي تشير إلى شعور حاد بعدم الاتزان وعدم القدرة على التصرف.

٢. عدم التصديق: وهو شعور بعدم واقعية وعدم موضوعية السبب في ظهور التغيير.

٣. الذنب: وهو شعور الفرد بأنه قام بخطأ ما يتطلب التغيير الذي حدث.

٤. الإسقاط: وهو قيام الفرد بتأنيب فرد آخر على التغيير الذي حدث.

٥. التبرير: وهو قيام الفرد بشرح الأسباب الموجبة للتغيير والدفاع عنها.

٦. التكامل: وهو قيام الفرد باحتواء التغيير وتحويله إلى مزايا يتمتع بها الفرد أو النظام.

٧. القبول: وهو عبارة عن خضوع تحمس الفرد للوضع الجديد بعد التغيير.

سلطة التطوير داخل المنظمة التربوية

تقوم الإدارة العليا في المنظمة بتحديد من له سلطة التغيير والتطوير، وهناك ثلاثة بدائل في هذا الصدد:

◄ **أولاً**: **الإدارة العليا**: يستأثر المديرون في الإدارة العليا بمعظم أو كل السلطات الخاصة بعمليات التغيير، فهم الذين يخططون وينظمون عمليات التطوير، ويصدرون

كل القرارات المتعلقة بذلك. ويقوم المديرون بالتعرف على المشاكل اليومية إما بالاعتماد على خبراتهم الذاتية أو الاسترشاد بالمعلومات والتقارير التي ترد من مرؤوسيهم. وقد يصحب ذلك تفسير لظروف التغيير والمزايا أو الحوافز أو الإجراءات التي تقع على المرؤوسين من جراء قبولهم وامتثالهم، أو عدم تمشيهم مع هذا التغيير. وتميل قرارات الإدارة العليا إلى اتخاذ التغييرات التالية في المنظمة:

أ. *تغيير الأفراد..* فمن خلال سياسات النقل والندب يمكن للإدارة العليا إحلال عاملين مكان آخرين، وذلك بافتراض أن هذا الإحلال سيؤدي إلى التغيير المطلوب في مهارات القادة وسلوكياتهم، وإن التغيير مطلوب لمواجهة المشاكل. والتغيير الذي يحدث في الأفراد يترتب عليه ضرورة التدخل باستخدام أساليب التطوير التنظيمي. **فما الذي يتغير في الأفراد ويقلب التوافق بين الأفراد ومنظماتهم؟. وللإجابة عن هذا السؤال فلا بد من مراعاة الاعتبارات الآتية:**

- اهتمام متزايد بالأجور.
- زيادة ثقة المرؤوسين برؤسائهم من حيث قدرتهم على التصرف السليم.
- الارتفاع في طموح صغار السن بالشكل الذي يتجاوز إمكانيات الوظائف الحالية.
- الثقة في جدوى أنظمة الحوافز والجزاءات وقدرتها على التمييز بين الحسن والسيء.
- المشاركة في اتخاذ القرارات.
- الإحساس بأهمية الكسب الوقتي السريع.

ب. *تغيير الجماعات..* فمن خلال أنظمة الاتصالات الجماعية كالمقابلات واللجان ومن خلال إعادة تشكيل الأقسام والإدارات وجماعات العمل يمكن للإدارة العليا أن تؤثر في تقوية أو إضعاف بعض أجزاء الإدارة بالشكل الذي تريده، **ويتغير في جماعات العمل ما يأتي؟**

- تشكيل الجماعة من وقت لآخر.

- قيم ومعايير الجماعة.. أي أن الأنماط السلوكية المقبولة بوساطة أفراد الجماعة قد يحدث فيها تغيير، مما يؤثر بالتبعية على محاولات التطوير التنظيمي.

- زيادة تماسك الجماعة قوةً أو ضعفا في تماسكها.

- الأساليب المستخدمة في علاج وحل المشاكل.

- أساليب الاتصال الجماعي و أنماطها.

- أساليب المشاركة في التصرف.

ت. *تغيير هياكل التنظيم*.. ويعني ذلك إحداث التغييرات في أنظمة التخطيط والرقابة وإجراءات العمل والأدوات والآلات والترتيب الداخلي للمكاتب. ومثل هذه التغييرات مؤثرة للغاية في مصير التنظيم.

◄ **ثانياً**: **المشاركة**: تقوم الإدارة العليا هنا بإشراك باقي المستويات التنظيمية والقادة في عملية التغيير، ويعتمد هذا المدخل في التغيير على افتراض أن القادة والمستويات التنظيمية ذات كفاءة وأهلية للمشاركة، وأنها ذات تأثير قوي على مصير الإدارة بالقدر الذي يعطيها قوة وسلطان لا يمكن إنكاره. وبالتالي قد يكون من الأفضل وجود تفاعل بين المستويات التنظيمية المختلفة. **وتتم مشاركة القادة في التطوير التنظيمي بأحد الشكلين الآتيين**:

أ. *اتخاذ القرار الجماعي*.. وتقوم الإدارة العليا هنا بتشخيص المشاكل وتعريفها ودراستها، وتقوم أيضا بتحديد بدائل الحلول. يلي ذلك أن تقوم الإدارة العليا بإعطاء توجيهات إلى المستويات الأدنى بدراسة هذه البدائل، واختيار البديل الأنسب لها. وهنا يقوم العاملون ببذل قصارى جهدهم في دراسة البدائل واختيار البديل الذي يناسبهم ويحل مشاكلهم.

ب. حل *المشاكل بشكل جماعي*.. وهذا الأسلوب في المشاركة أقوى وأعمق، وذلك لأن القادة لا يقومون فقط بدراسة البدائل واختيار أنسبها، بل يمتد ذلك إلى دراسة المشكلة، وجمع معلومات عنها، وتعريف المشكلة بدقة، والتوصل إلى بدائل التصرف والحل.

◄ **ثالثاً**: **التفويض**: تقوم الإدارة العليا هنا بإعطاء اليد العليا لباقي المستويات التنظيمية والقادة بالمنظمة في تحديد معالم التغيير والتطوير المناسبة، وعلى هذه

المستويات أو الأقسام أو القادة أن يضطلعوا بمعظم مهام التغيير من تحديد للمشاكل وبدائل الحلول واختيار الحل المناسب واتخاذ القرارات التي يعتقدون أنها مناسبة لحل مشاكلهم. ويتم التفويض للمستويات التنظيمية والقادة بأحد الأسلوبين التاليين:

أ. *مناقشة الحالة*.. ويتم أخذ مشكلة أحد الإدارات أو الأقسام كحالة واجبة النقاش ويقوم مدير الإدارة أو الرئيس بتوجيه المناقشة بين القادة، ويتم ذلك بغرض اكتساب القادة المهارة على دراسة مشاكلهم، وبغرض تقديمهم لمعلومات قد تفيد في حل المشكلة. وعلى هذا فإن تدخل المدير أو الرئيس لا يكون بفرض حلول معينة، وإنما لتشجيع القادة لكي يصلوا إلى حلول ذاتية لمشاكلهم.

ب. *تدريب الحساسية*.. ويتم هنا تدريب القادة في مجموعات صغيرة لكي يكونوا أكثر حساسية لسلوك الفرد والجماعات التي يتعاملون معها، و يتم التركيز أساساً على سلوك الفرد والجماعات التي يتعاملون معها، كما يتم التركيز أيضاً على اكتساب القادة مهارة التبصر بالذات والوعي لما يحدث من حولهم، والتأهب والحساسية لمشاعر وسلوك الآخرين، ويعتمد هذا المدخل على افتراض أساسي هو أنه باكتساب القادة للمهارات السلوكية المطلوبة وحساسيتهم لمشاعر الآخرين ولمشاكل العمل، يمكن تطوير العمل بشكل أفضل، أي أن التطوير التنظيمي يعتمد إلى حد كبير على تطوير وتنمية العلاقات والمهارات الشخصية للعاملين.

والسؤال هنا. **كيف يمكن لنا أن نحكم على أفضلية الطرق المتبعة؟ إلا أن الإجابة على هذا السؤال لن تتم إلا وفقاً لمعايير معينة، مثل:**

- رضا عن القادة المتأثرين بالتغيير.
- سرعة التغيير.
- النتائج المباشرة وقصيرة المدى.
- النتائج طويلة المدى.
- مقاومة التغيير.
- الالتزام بالتغيير.
- التجديد والإبداع المستمران.

كيفية إدارة التغيير

عند القيام بعملية التغيير فلا بد من أخذ الجانب الإنساني في الحسبان، فدراسة السلوك الإنساني واستجابته لعمليات التغيير والتطوير تلزمنا بمراعاة الحذر ومعالجة الأمر بشيء من التخطيط والتنظيم، بالشكل الذي يقلل من مقاومة التغيير ويزيد من احتمال تقبله له. **وهناك بعض النصائح السلوكية التي يمكن أخذها في الحسبان عند استخدام إدارة التغيير لمنهج الأداء السلوكي والقيادي للقائد التربوي وهي**:

• **إشراك القادة في التغيير**.. إن تخفيض مقاومة الأفراد للتغيير يمكن أن تتم لو أنهم شاركوا بفاعلية في ذلك التغيير الذي يمسهم، واشتراكهم يجب أن يتم بتعريفهم على متى، ولماذا، وأين، وكيف يتم التغيير؟ وإن اشتراك الأفراد يزيد من إحساسهم بأنهم جزء من النظام، وأن الإدارة العليا لا تخفي عنهم شيئا، كما أن المشاركة يمكنها أن تظهر بعض الأفكار الجيدة من أفراد قد يعانون من مشاكل تحتاج إلى مثل هذا التغيير، وقد يكون أنسب طرق المشاركة هي في تشخيص المشاكل ومناقشة أمراض العمل وأعراضها وعواقبها الوخيمة. حيث أنه كلما تيسر على الأفراد القيام بالتشخيص، فسيكون من السهل عليهم اقتراح سبل العلاج وتقبله.

• **تزويد القادة بمعلومات مستمرة**.. إن حجب الأفراد في ظلام انعدام المعرفة بما يحدث، وإعطائهم معلومات محدودة، أو معلومات غير سليمة، أو معلومات غير كاملة هو مؤشر لبدء قلقهم وتهامسهم وتغامزهم بما يحدث، وسرعان ما تبدأ الإشاعات، ويخلق ذلك الوضع جواً من عدم الثقة. إن تزويدهم بالمعلومات حتى ولو كانت سيئة، لأنها تعطى فرصة لهم للتفاعل مع المعلومات المعطاة. ولأن نقص المعلومات يؤدي إلى شعورهم بقلة الحيلة.

• **الأخذ في الاعتبار عادات القادة وقيم العمل**.. على من يقوم بالتخطيط والتنظيم لعملية التغيير أن يأخذ في الحسبان البعد عن إلحاق الأذى والفساد بعادات القادة وقيمهم التي قد تمس عادات تناول الطعام وتبادل الحديث والإجازات وتماسك جماعات وأقسام وإدارات العمل وصداقات القادة ومواعيد الحضور والانصراف وما شابه من عادات راسخة في سلوكهم غير المؤذية وغير الضارة بطبيعتها.

• **إشعال حماس القادة**.. إن إثارة حماس القادة يؤدي إلى رفع رغبة الفرد في المشاركة والالتزام بالتغيير كما يجب. فعلى سبيل المثال إتاحة الفرصة للتعبير عن

النفس، وتحقيق الذات، والإحساس بأهمية الفرد، والرغبة في الحصول على معلومات، والرغبة في التعرف والعمل مع زملاء جدد، والإحساس بالانتماء إلى عمل خلاق ومكان عمل منتج، والرغبة في النمو والتطور من خلال الإبداع والتطوير، وغيرها من مثيرات الحماس والدافعية.

- **استخدام أسلوب حل المشاكل**.. لما كانت عملية التطوير تعني التغيير المخطط الذي يقصد تحسين فعالية الإدارة، وتنمية الأداء وتقوية إمكانية مواجهة المشاكل التي تواجه هذه الإدارة. بخطة طويلة المدى لتحسين أداء الإدارة ضمن عملية مستمرة، إلى الدرجة التي تزرع سلوكا محددا في نفوس القادة لتقبل أي تطوير في المستقبل، وزرع الرغبة في مناقشة الأمور التي تحتاج إلى تغيير، وتنمية الوعي والحساسية بوجود مشاكل محيطة. فإن ذلك يحتاج إلى إقناع المديرين والقادة بضرورة استخدام المنطق العلمي في حل المشاكل واتخاذ القرار، وهو الذي يبدأ بالتعرف على المشكلة وتحديدها، ثم تحديد بدائل الحل، وتقييم البدائل، واتخاذ القرار أو الوصول إلى أفضل بديل من بين الحلول، وأخيراً تطبيق ومتابعة الحل، كما يمكن تشجيع اتخاذ القرارات الجماعية.

التدريب

من أهم أدوات ووسائل التغيير هو التدريب ورفع المهارات الفنية والسلوكية بهدف رفع المهارات الفردية أو الجماعية في مجال معين. فقد يكون المجال فنياً متخصصاً في الوظيفة والأنشطة التي يؤديها الفرد في العمل، وقد يركز التدريب على الجوانب السلوكية ورفع المهارات الفردية والجماعية في هذا الشأن. ومن أمثلة دورات التدريب السلوكية في هذا المجال ما يركز على الدافعية (كيف تثير حماس مرؤوسيك في العمل والقيادة) . وقد تركز الدورات التدريبية على المهارات الإدارية مثل طرق حل المشاكل واتخاذ القرارات الجماعية وطرق تحسين السلوك الإداري.

وتشتمل خطة التدريب على الخطوات الآتية:

◄ **أولا: تحديد الاحتياجات التدريبية**

الاحتياجات التدريبية هي: مجموعة التغييرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات القادة وخبراتهم ومعارفهم ورفع كفايتهم ومهارتهم واتجاهاتهم وسلوكهم، بناء على احتياجات ظاهرة يتطلبها العمل، أوهي نقص في المعلومات

والمهارات والاتجاهات تعرقل سير العمل، وسير السياسة العامة للأجهزة، وتحديد الاحتياجات التدريبية يعد الأساس الذي يقوم عليه التدريب السليم بهدف تحقيق الكفاية وحسن الأداء. وفي ضوء تحديد الاحتياجات التدريبية وحدها ينبغي تصميم البرنامج التدريبي.

ويمكن تعريف الاحتياجات التدريبية بأنها: مجموعة التغيرات التي يشعر العامل بالحاجة إليها، لكي تساعده في أداء عمله على الوجه المطلوب.

إن معرفة الاحتياجات التدريبية وتحديدها ووضع الأولويات لها من الأمور الضرورية قبل تصميم الخطة وعدم معرفتها يؤدى إلى ضياع الجهد المبذول وضياع المال، كما أنها هي التي توجه التدريب إلى مساره الصحيح.

طرق جمع المعلومات لتحديد الاحتياجات التدريبية

يتم جمع المعلومات عن الاحتياجات التدريبية بعدة طرق، هي:

- تحليل الوثائق والمستندات كبطاقات الوصف الوظيفي، والتقارير، وتقييم الأداء، وتحليل الوظائف، والبيانات المالية. . . الخ.
- الاستبيان.
- المقابلة.
- ملاحظة السلوك.
- الأبحاث والدراسات الميدانية.

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية

تكمن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية من ضرورة تخطيط التدريب وتنظيمه لأن إجراء التدريب دون تخطيط يجعله غير مجدٍ وهدرا للوقت والجهد والمال، حيث يصعب صياغة أهداف التدريب وقياس العائد منه دون تحديد للاحتياجات التي هي الخطوة الرئيسة في تخطيط وتنظيم التدريب، **حيث تهدف عملية تحديد الاحتياجات التدريبية في النهاية إلى الإجابة على سؤالين هما**:

- الأول: من الأشخاص المطلوب تدريبهم؟
- الثاني: ما نوع التدريب المطلوب لهم؟ وما مداه الزمني؟

أنواع الاحتياجات التدريبية

هناك ثلاثة أنواع من الاحتياجات التدريبية هي:

- احتياجات خاصة بالمؤسسة: وهي تحديد الدوائر والأقسام والوحدات التي تحتاج التدريب أكثر من غيرها لضعف الأداء.
- الاحتياجات الفردية: وتعني تحديد القائد التربوي الذي يحتاج إلى التدريب وفي أي مجال بمعنى آخر تحديد الخبرة والمعرفة والمهارة التي يحتاجها قائد تربوي ما.
- احتياجات خاصة بالوظيفة: وتعني تحديد المعرفة والمهارة والخبرة والسلوك اللازم لأداء الوظيفة المعينة.

بالإضافة إلى ما سبق فإنه يمكن تقسيم الاحتياجات التدريبية من حيث الزمن إلى حالية ومستقبلية.

- الحالية: هي المرتبطة بالحاضر كالقصور في أداء الموظف الحالي أو الحاجة لرفع معدلات الأداء الحالي أو تعلم طرق عمل جديدة.
- المستقبلية: هي المرتبطة بخطط التنمية والتطوير والتغيرات المتوقعة سواء أكانت فنية، أم مالية. أم إدارية.

مصادر الاحتياجات التدريبية

تتمثل مصادر التعرف على الاحتياجات التدريبية من الآتي!!

- توصيف الوظائف، وتحديد واجباتها ومسؤولياتها، والمتطلبات الأساسية لشغلها.
- معرفة معدلات الأداء المطلوبة للوظائف ومقارنتها بمعدلات أداء العاملين الذين يشغلونها.
- تقارير الكفاية التي تحرر عن القادة التربويين من مصادر الاحتياجات التدريبية.
- أراء الرؤساء وصلتهم الوثيقة بمرؤوسيهم تمكن من اكتشاف نقاط الضعف التي يمكن علاجها بالتدريب.

- دراسة الأهداف المحددة دراسة وافية تعطي مؤشراً عاماً إلى الاحتياجات اللازمة للقادة.
- الشكاوى التي توضح مواضيع عن رضا العاملين في أثناء العمل وعند دراستها تتضح أسبابها ويمكن علاجها بالتدريب.
- اللقاءات بين الرؤساء ومديري التدريب في الوحدات التدريبية مع القادة في حقل التربية والتعليم أنفسهم، لتعرف آرائهم في تنمية أنفسهم عن طريق التدريب.
- الدراسات التي تطبق على القادة في حقل التربية والتعليم بغرض تقدير احتياجاتهم إلى التدريب في أثناء الخدمة التعليمية.
- سياسة المؤسسة: النظم واللوائح والقوانين التي تحكمها.
- التغيرات في البيئة المحيطة التي تتطلب تفاعل المؤسسة معها.
- تقارير تقييم الأداء والكفاءة.
- الآثار المترتبة على تغيير الخدمات والأجهزة.
- متطلبات تغيير نظام العمل وظروفه.
- ارتفاع التكاليف والمصروفات.
- الاختبارات.

مشكلات تحديد الاحتياجات التدريبية

- تعجل تنفيذ البرامج التدريبية، فلا يسمح الوقت بالانتظار لتحديد الاحتياجات الفعلية.
- الاهتمام بالكم دون الكيف في البرامج التدريبية.
- عدم اهتمام الإدارة بأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية.
- تكرار نفس البرامج التدريبية في كثير من الخطط التدريبية.
- عدم وضع الاحتياجات التدريبية التي يتم تحديدها على شكل أهداف تدريبية محدودة (في صيغة كمية وزمنية ونوعية) .
- اعتقاد مسؤولي التدريب بصعوبة جمع المعلومات وتحليلها.

- عدم القدرة على التفرقة بين المشكلة التدريبية وغيرها من المشكلات، فماذا يجدي التدريب مثلا عند قائد تربوي في وظيفة لا تتناسب مع مؤهلة أو تخصصه.
- عدم اهتما م بعض الموظفين بالبرامج التدريبية.

◄ **ثانيا: تصميم البرامج وإعداد المادة التدريبية**

يشمل تصميم البرنامج وإعداد المادة التدريبية ما يأتي:

- ♦ تحديد القادة المطلوب تدريبهم.
- ♦ اختيار نوع التدريب.
- ♦ تحديد مدة التدريب.
- ♦ اختيار الطرق والوسائل التي تستخدم في التدريب.
- ♦ تحديد مكان التدريب.
- ♦ تحديد تكلفة التدريب.

وحتى يكون البرنامج موضوعياً وواقعياً يجب الأخذ بالأتي:

- أن يرتبط المنهج التدريبي بالجوانب الحضارية والثقافية والسياسية للمجتمع وأن تشارك الجهة المعنية التي يمثلها القادة في المؤسسات التعليمية في تحضيره وإعداده.
- أن يأخذ المنهج في حسابه دوماً الأهداف العامة من التدريب في أثناء الخدمة والمتمثلة في رفع الكفاءة الإنتاجية وتغيير الاتجاه وتنمية المهارة للوصول إلى أداء أحسن في العمل.
- أن يلتزم المنهج التدريبي بالواقعية بحيث يساير دوماً حركة التغير الاجتماعي والتكنولوجي المتزايد السرعة والذي يضيف للمتدربين شيئاً جديداً إلي معارفهم وخبراتهم.
- أن يتيح المنهج التدريبي فرصاً لمناقشة المشكلات وتحليل المواقف العملية.
- أن تكون عملية التقويم شاملة للمناهج التدريبية مع الأخذ برأي القادة والمستفيدين على أن يطور البرنامج أولاً بأول في ضوء نتائج عمليات التقويم.

وهناك اعتبارات يجب الأخذ بها عند تصميم البرامج التدريبية واختيار الأسلوب المناسب لها.

- المواد التدريبية المطلوبة لاستكمال النشاط التدريبي بالأسلوب المختار للبرنامج التدريبي.

- الوسائل والمعينات التعليمية والتدريبية، التي ستستخدم في الأسلوب المختار، لتقويم المنهج والمواد المقررة.

- المعلومات والبيانات المتخصصة، والمعرفة النوعية، والخبرة ذات الطابع الخاص والأسلوب المطلوب للبرنامج التدريبي.

- الأثر الذي سيتركه هذا الأسلوب التدريبي، على القادة الملتحقين بالبرنامج التدريبي.

تقييم البرامج التدريبية المصممة

يهدف التقويم إلى قياس العائد من التدريب وأثره على الأداء الوظيفي للمتدرب. كما يوفر التقييم المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات حول مستقبل التدريب.

يتم تقويم التدريب على أربع مراحل زمنية هي:

- التقويم قبل تنفيذ التدريب.
- أثناء التدريب.
- في نهاية عملية التدريب.
- وأخيرا متابعة النتائج بعد انتهاء التدريب بفترة معينة.
- ويخضع كل من برنامج التدريب و المتدربين لعملية التقويم في مراحلها آنفة الذكر.

أما العناصر التي يتم تقويمها في برامج التدريب فهي: أهداف البرنامج التدريبي، وتصميمه وتنظيمه من حيث المحتوى والمواد وترتيب الزمان والمكان و المعدات، وعملية التدريب نفسها، ثم النتائج المحصلة من البرنامج.

وأما العناصر التي يتم تقويمها في المتدرب فهي: الاحتياجات التدريبية، وردود الفعل تجاه التدريب، والمعلومات المحصلة من البرنامج، والسلوك و النتائج التي تظهر في أداء المتدرب و علاقاته ومعاملاته في وظيفته. وفي المرحلة التي تسبق تنفيذ البرنامج التدريبي، يجري تقويم أهداف البرنامج وتنظيمه وتصميمه وتقوم في المتدرب احتياجاته ومعلوماته وسلوكه، والنتائج المتتابعة التي يحققها، و يتناول في المتدرب ردود الفعل تجاه التدريب والمعلومات والسلوك وبعد انتهاء البرنامج التدريبي تقوم أهداف البرنامج مرة أخرى ونتائجه، وكذلك ردود فعل المتدرب، ومعلوماته، وسلوكه، والنتائج المبدئية في أدائه عند عودته لوظيفته، وأخيراً وبعد انتهاء التدريب بفترة محددة يتم تقويم نتائج البرنامج التدريبي والتي تظهر في سلوك المتدرب وأدائه.

مجالات تقويم المتدربين

هي مجالات ذات علاقة بعناصر برنامج تدريب القادة في أثناء الخدمة. وتتمثل في:

- تقويم مدى إلمام القادة و المديرين بالمادة العلمية، وفهمهم للأفكار التربوية النظرية من اختبارات، ومناقشات، وأبحاث، ومقالات والتي تظهر عليهم في أثناء التدريب.
- تقويم تقدم المتدربين في العمل، وفي جوانب أخرى من عملهم الوظيفي والفني والإداري.
- تقويم البحوث الإجرائية التي يعدها المتدربون في أثناء الدورات التدريبية وبعدها.
- تقويم مدى مشاركة المتدرب في الدورات التي التحق بها ونوعية تلك المشاركة.
- تقويم مدى إسهام المتدربين في الحلقات الدراسية و غيرها.
- تقويم مدى استفادة المتدربين من عناصر تتعلق بالبرنامج التدريبي.

وحتى تكون عملية التغيير والتطوير ناجحة، فلا بد من الأخذ

بعين الاعتبار ما يأتي:

- منح المزيد من الصلاحيات التنفيذية، الإدارية والمالية، لمختلف فروع النظام التربوي.
- دعم أسلوب اللامركزية الإدارية.
- توفير الدعم الفني والمالي والبشري للفروع والوحدات والدوائر.
- دراسة الهياكل التنظيمية وتقرير مدى ملاءمتها للأهداف المحددة لها.
- تحديد معايير لتقييم التنظيم من وجهة النظر العلمية.
- إعادة النظر في اختصاصات بعض الإدارات القائمة بالشكل الذي يضمن توافق التخصص والاختصاص.
- خلق تنظيم مرن وقادر على التفاعل مع البيئات الداخلية والخارجية، وقادر على تجديد حيويته وفاعليته ومعالجة المشكلات التي تواجه القادة فيه أو المستفيدين من خدماته.
- تبسيط واختصار الإجراءات المتبعة وخاصة ذات العلاقة بالقادة خارج مقر التنظيم.
- إيجاد نظام دقيق لمتابعة تنفيذ الخطط والبرامج والمشاريع.
- تطوير نماذج العمل وتحريرها من الجمود والروتين الإداري.
- وضع الأسس والمعايير الدقيقة التي يتم بموجبها قياس كفاءة القادة.
- رفع درجة التنسيق بين مختلف الإدارات والأقسام والشعب.
- استكمال التجهيزات لكل الوحدات الإدارية العاملة.
- بناء قاعدة معلومات موحدة لكافة الوحدات والدوائر.
- الحد من كثرة التنظيمات الإدارية من مجالس ولجان وهيئات عليا.
- وضع سقف زمني للعمر التنظيمي وإخضاعها لفحوص تحليلية معمقة بعد كل فترة محددة.
- تجميع النشاطات المتعلقة بعمل كل دائرة مع بعضها البعض.

- تحديد عدد الموظفين اللازمين لكل دائرة من خلال دراسة احتياجات العمل الحالية والمستقبلية وفق أسس ومعايير علمية.
- تطوير قدرات مؤسسات التعليم والتدريب وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية والإدارية اللازمة لها لإعداد قادة المستقبل.

تنفيذ البرامج التدريبية

ويشمل التنفيذ ما يلي:

- اختيار المدربين.
- تحديد محتوى البرنامج التدريبي.
- وضع الجدول الزمني للبرنامج التدريبي.

أساليب تنفيذ البرامج التدريبية

من الأساليب التي يمكن استخدامها ما يأتي:

- **أولا**: أساليب التدريب النظري وتشمل:

- المحاضرة.
- المناقشة ومنها: المناقشة حول موضوع محدد، والمناقشة الحرة غير المنظمة.
- الندوات التدريبية.
- الندوات الموجهة.
- الندوات الحرة.
- القراءات والبحوث الإجرائية.
- النشرات الإشرافية الموجهة (كتب مجلات متخصصة) .
- المطبوعات.

- **ثانيا**: أساليب التدريب العلمي:

وهي جزء مكمل للأنواع التربوية السابقة، وأهم هذه الأساليب التي يمكن الاستفادة منها في مجال التدريب ما يأتي:

- دراسة الحالة.

- تحليل الموضوعات وإبداء الرأي بأسلوب علمي.

- الدروس النموذجية: وهو عرض أسلوب للتدريس، ترافقه شروح، وإيضاحات سمعية وبصرية، ووسائل إيضاحية حديثة ويعقبه نقاش مفتوح.

- تمثيل الأدوار: ويتمثل في عرض المشكلات والقضايا الجماعية، ويقوم مجموعة من المتدربين بتمثيل الدور، ثم بعد ذلك يتم مناقشة سلبياته و إيجابياته.

- المشغل التربوي (الدراسة التعليمية) : وهو عبارة عن تنظيم تعاوني، يسهم فيه عدد كبير من القادة، وله إمكانيات بشرية وفنية كبيرة يتوافر فيها العديد من الخدمات، ووفرة من المتخصصين تحت إشراف هيئة أو معهد تربوي من أجل دراسة المشكلات التي تهم العاملين، أو تمس جانباً أو أكثر من جوانب العملية التربوية، كالمناهج والإدارة والتوجيه والإرشاد ونظم التعليم.

- الزيارات والرحلات الميدانية: ويساعد هذا الأسلوب في تنمية المعرفة والمهارة، وخاصة في تعميق الفهم لدى القادة لأساليب العمل، والعلاقات البينية والتخطيط.

- المؤتمر التربوي: وهو عبارة عن عملية تفكير جماعي يرشدها ويوجهها قائد كفء يعمل مع الجماعة، لا فوق الجماعة ويساعد هذا الأسلوب في سرعة إيصال المعلومات إلى العاملين، ويعمل كذلك على تعديل الاتجاهات والسلوك لدى المشاركين فيه، وينمي بعض المهارات لديهم، ويساعد على نقل التجارب والخبرات بينهم.

أساليب التدريب المقترحة لتنفيذ الخطة

لتنفيذ الخطة لا بد من اعتماد مجموعة من الأساليب لتدريب القيادات التربوية التي يمكن بوساطتها تنمية المهارات الإدارية والقيادية والسلوكية

للقائد وتأهيله وهي:

- أسلوب تدريب الفريق القائم على اللقاء مع القائد التربوي لتدارس قضايا تم جمع المعلومات عنها مسبقا.
- أسلوب ورشة الدور القائم على تطوير نوع من المواءمة بين الفرد ودوره من خلال لقاءات تعقد مع المديرين والقادة التربويين لتدارس دور كل واحد منهم. .
- أسلوب اللقاءات المقصودة مع القادة التربويين بهدف مناقشة طبيعة عمل كل منهم. وتطوير علاقات عمل إيجابية بينهم.
- أسلوب اللقاءات التشخيصية مع القادة التربويين لتحديد المشكلات التي تواجههم وطرق التعامل معها بتطوير بدائل مناسبة.
- أسلوب مجموعات الأتراب التي تناقش قضايا محددة لفئة من القادة التربويين الذين تجمعهم قضايا مشتركة.
- عقد دورات تخصصية للقادة التربويين بهدف تطوير مهاراتهم الإدارية والقيادية.

العوامل المساعدة في عمليات التدريب على القيادة:

ومن هذه العوامل ما يأتي:

- التدريب العملي على القيادة في جماعات، حيث يتم مناقشة أهداف الجماعة ومعرفة اتجاهاتها وإدراك أسس العمل الجماعي، لما للجماعة من أثر كبير في تحديد وتعديل سلوك الفرد وأحكامه واتجاهاته ومعاييره.

- بناء جماعة التدريب بحيث تقبل التغيير وتكون مستعدة للنمو.

- تبادل الاتصال وتبادل الآراء وتدارس المشكلات والحلول بين المدربين والمتدربين في حرية ووضوح، وتقارب الإطار المرجعي عند كلٍ من الطرفين.

- التدريب والتعلم القائم على الخبرة والممارسة في جو ديمقراطي وملاحظة المدرب في قيادته للجماعة وملاحظة باقي أفراد الجماعة.

- التدريب على وضوح التفكير واتخاذ القرارات وسرعة البت في الأمور وخاصة الطارئة والمفاجئة منها.

- التدريب على النقد البناء والنقد الذاتي وتقبل النقد بما يضمن القدرة على تعديل السلوك نحو الأفضل.

- إعطاء المسؤولية والقيادة لكل شخص راغب فيها وقادر عليها ومستعد لتحملها.

- الاندماج الحقيقي الكامل في برامج التدريب بما يضمن تغيير سلوك المتدرب بعد الانتهاء من برامج التدريب.

- توفير المدرب الكفء الدارس الذي يزود المدربين بالعلم والخبرة والقدوة الحسنة.

- دراسة علم النفس وخاصة علم النفس الاجتماعي للإحاطة بالتفاعل الاجتماعي و السلوك الاجتماعي ودوافعه.

- المرونة في برامج التدريب بحيث يمكن الأخذ بمنهج أو بآخر وبطريقة أو بأخرى حسب طبيعة الموقف ومتطلباته.

وتتمثل هذه البرامج والفعاليات في: المشاغل التدريبية، والحلقات التدريبية، والندوات التربوية، واللقاءات والاجتماعات، والدروس التطبيقية، وتبادل الزيارات، والنشرات التربوية، والبحوث الإجرائية، والتعيينات التدريبية.

أشكال التدريب

ينقسم التدريب من حيث النوع إلى عدة أنواع. وتتعدد وجهات النظر حول أنواع التدريب فيصنفها كل وفقا لرأيه. **وتصنيف التدريب إلى أنواع يخضع لعدة أسس أهمها**:

- ♦ تصنيف من حيث الأفراد المتدربين ويتضمن نوعين من التدريب هما:

- تدريب فردي.

- تدريب جماعي.

- تصنيف من حيث المكان الذي يتم فيه التدريب ويتضمن ثلاثة أنواع من التدريب هي:
  - تدريب في موقع العمل.
  - تدريب خارج موقع العمل.
  - تدريب بمعرفة جهة خارجية.
- تصنيف من حيث التوقيت في إجراء التدريب ويتضمن الأنواع الآتية:
  - تدريب قبل الالتحاق بالمهنة.
  - إعادة التأهيل.
- تدريب بعد التعيين مباشرة وينقسم إلى نوعين هما:
  - تدريب أساسي.
  - تدريب تمهيدي للتكيف والأقلمة أي تدريب للتعريف.
- تدريب أثناء الخدمة وينقسم إلى عدة أنواع فرعية هي:
  - التدريب لرفع المستوى.
  - التدريب التجديدي التنشيطي.
  - التدريب الإضافي.
  - التدريب التحللي أو التبادلي.
- التدريب المتقدم.

ويتضمن الأنواع الآتية:

  - تدريب إداري.
  - تدريب إشرافي.

- تدريب تخصصي.
- تدريب فني.
- تدريب مهني.
- تدريب تشغيلي.

خطوات تقييم التدريب

في البدء يمكن القول إنه في مجالات كثيرة من التدريب يكون التقويم والتحقق من فاعليته في غاية الصعوبة إن لم يكونا مستحيلين فعندما يعود المتدربون إلى عملهم بعد عملية التدريب فإنه لا يمكننا معرفة ما إذا كانوا يستخدمون الأساليب التي تدربوا عليها وتعلموها خلال مشاركتهم في الدورة التدريبية من خلال المقابلة ولكن في مقدورنا أن نخمن ذلك كما أن في مقدورنا أيضاً القيام بالمراقبة ولكن هل يستحق ذلك أن يوصف بأنه إثبات مطلق لفاعلية التدريب وتقويمه في أدق معنى لهاتين الكلمتين.؟

ولذا يمكن القول إنه من الممكن التحقق من فاعلية تقويم التدريب على بعض أشكال التدريب ومن الصعوبة بمكان تطبيق ذلك على أشكال أخرى من التدريب.

والتحقق من فاعلية التدريب: هو سلسلة الاختبارات والتقويمات التي تهدف إلى التأكد مما إذا كانت الأهداف السلوكية لبرنامج تدريبي صحيح داخلياً قد ارتكزت بشكل واقعي على تحديد دقيق مبدئي للاحتياجات التدريبية وفق معايير فاعلية التدريب التي تتبناها المؤسسة، أما تقويم التدريب فيعني: تقدير القيمة الكلية لنظام التدريب ودوراته أو وبرامجه وذلك من منظور اجتماعي ومالي.

وفي تعريف (وور و بيرد و راكام) (Warr, Bird and Rackham) الذين اهتموا بالتقويم من منظور استخدامه حيث يرى هؤلاء أن التقييم يشتمل على جانبين أساسيين هما تقويم المدخلات وتقويم المخرجات (النتائج). فالأول يختص بالإجراءات الواجب اتباعها والتي من المحتمل أن تؤدي إلى التغيير أكثر من غيرها، والثاني يهتم بتحديد التغيرات الناتجة عن التدريب. (فالوقي، ١٤٢٥هـ)

أسس تقويم التدريب

تستند عملية تقويم التدريب على عدد من الأسس والمعايير والمؤشرات التي يمكن من خلالها إجراء التعديلات لتطوير نظام التدريب، ورسم استراتيجياته المستقبلية، **ومن هذه الأسس والمعايير ما يلي**:

- تحديد أهداف التدريب القريبة والبعيدة ووضوحها.
- شمول عملية التقويم واستمراريتها.
- ترابط عناصر منظومة التدريب واتساقها.
- تكامل جهود التدريب السابقة واللاحقة وجودتها.

أهمية تقويم التدريب

التأكيد على أن التدريب يعتبر استثماراً ايجابياً يدر عائداً ومردوداً واضحاً من خلال تطوير مهارات المتدربين وصقلهم بالعلم والمعرفة وإكسابهم المعلومات ليكونوا مؤهلين أفضل تأهيل لأداء أعمالهم بكفاءة وفعالية عالية

عملية تقويم التدريب تساعد على الاستغلال الأمثل للموارد البشرية وتحقيق الاستفادة القصوى من الإمكانات المادية المتاحة.

مساعدة المتدربين على استخدام تقنية المعلومات والاتصالات والشبكات المتاحة للتعلم الإلكتروني لدراسة البرامج والمناهج والمقررات التدريبية ومراجعتها.

تصميم برامج التدريب ومناهجه ومقرراته.

إعداد المتدربين للحياة في عصر الثقافة المعلوماتية.

التغلب على مشكلات أساليب التدريب التقليدية.

معرفة الأسس والمعايير التي يمكن من خلالها إجراء التعديلات لتطوير منظومة التدريب.

تقويم سياسات التدريب المعتمدة حاليا بالمنظمة المستهدفة.

تطوير برامج التدريب المعتمدة في مراكز التدريب المختارة.

ومن الجدير ذكره في هذا المقام ما أحدثته التطورات التي شهدتها مجالات تقنية المعلوماتية والاتصالات من نقلة نوعية أو ما يُعرف بالتحولات العالمية التي أثرت في جميع العمليات التعليمية وبخاصة ما يتعلق بطرائق وأساليب التدريب. حيث أدت هذه التحولات إلى ظهور آليات حديثة في طرق اكتساب المعارف والمهارات وفي وسائل نقلها واستراتيجيات توليدها. وأصبح من السهولة بمكان توظيف تقنية المعلومات والاتصالات وتطويعها للحد من هوة الفوارق الثقافية والاجتماعية، وتخطي قيود الزمان والمكان وندرة الموارد البشرية. (الغراب، ٢٠٠٣) .

ووفقاً لهذه التحولات المعاصرة، فقد تعددت أساليب التعلم والتدريب، وتزايدت الحاجة إلى ضرورة رسم الرؤى المستقبلية لفلسفة التدريب، المرتبطة بتوظيف تقنية المعلومات والاتصالات واستخداماتها في جميع مجالات منظومة الحكومة الإلكترونية.

مفهوم جودة التدريب

تقديم خدمة تدريبية ذات جودة عالية من خلال الاهتمام بجودة أداء كافة عناصر نظام الخدمة التدريبية من أولى مدخلاتها مرورا بجميع عملياتها حتى مخرجاتها النهائية والتي تسهم بشكل فعال في كفاءة الأداء وتحقيق رضا المستفيدين وتحقيق رغباتهم.

عناصر جودة التدريب

التكامل بين التدريب وباقي عمليات إدارة تنمية الموارد البشرية.

النظر إلى التدريب باعتباره نظاما متكاملا يتضمن كافة عمليات التدريب.

انطلاق التدريب من نظرة إستراتيجية تربط بين أهداف وفعاليات وبين إستراتيجيات المنظمة وأهدافها.

أهمية استخدام التدريب لتفجير طاقات وإمكانات الفرد مع إتاحة الفرص له لاستثمارها في الأداء من خلال التمكين.

أهمية تطوير تقنيات التدريب لترتفع إلى مستوى التقنيات المعاصرة للمعلومات والاتصالات.

نماذج التحقق من فاعلية التدريب

هناك ثلاثة نماذج للتحقق من فاعلية التدريب وتقويمه بنيت في أغلب الحالات على تعريفات هيئة خدمات القوى العاملة التي أشرنا إليها أعلاه **وهذه النماذج هي:**

١. نموذج (هامبلين ١٩٧٤).

٢. نموذج (وور وبيرد وراكام ١٩٧٥).

٣. نموذج (كير كباتريك ١٩٧٦).

ويتضمن نموذج كير كباتريك أربعة مستويات هي:

أ. رد الفعل: ويتمثل في ردود فعل المتدربين تجاه عملية التدريب، وإحساسهم تجاه بنية البرنامج التدريبي ومحتواه وطرقه

ب. التعلم: وهو التعلم المكتسب من خلال التدريب

ت. الجانب السلوكي: ويشمل أي تغيير سلوكي يتعلق بالوظيفة والأداء يحدث نتيجة للتدريب

ث. النتائج: وهي التأثيرات الملموسة والإيجابيات الناتجة من هذا التغيير على المؤسسة فيما يتعلق بالتحسينات التي تمسها

نموذج هامبلين: يشابه نموذج هامبلين إلى حد كبير نموذج كير كباتريك بصورة عامة ويقدم خمسة مستويات هي:

أ. ردود الفعل: ويجري ذلك أثناء عملية التدريب أو بعده فوراً أو بعد مرور وقت ما، ويحاول تسجيل ردود فعل المتدربين نحو سلسلة من العوامل.

ب. التعلم: ويتم قبل البرنامج التدريبي وبعده ويقوم التغير التطوري الذي تم في المعرفة والمهارات والمواقف.

ت. السلوك الوظيفي: وهو تحديد ما طرأ من تغيير في الأداء الوظيفي نتيجة للبرنامج التدريبي، ويتم ذلك التحديد قبل البرنامج وبعده.

ث. الأداء: وهو تحديد مقدار أثر الحدث التدريبي على الدائرة أو المؤسسة التي يعمل فيها المتدرب ويفضل أن يتم ذلك عن طريق تحليل العائد منسوباً للتكلفة

ج. القيمة النهائية: مدى تأثير البرنامج التدريبي على قدرة المؤسسة على إدرار الربح أو تأثيره على بقائها أو على الأمرين معاً.

نموذج وور وبيرد وراكام: وقد قدم هؤلاء ثلاث فئات من التقويم هي:

أ. تقويم المدخلات: ويعني تقويم البرنامج التدريبي نفسه.

ب. تقويم ردود الفعل: أي ردود الفعل للمتدربين أثناء البرنامج التدريبي وبعده.

ت. تقويم النتائج: ويشتمل على أربع مراحل هي: تحديد أهداف التدريب وإنشاء أدوات التقويم واستخدام تلك الأدوات و استعراض النتائج. (الياور، ١٤٢٣هـ) .

الأسئلة المطروحة للتحقق من فاعلية برامج التدريب

للتحقق من فاعلية برامج التدريب، فلا بد من الإجابة عن الأسئلة التي تدور حول ماهية أوجه التدريب الواجب تقويمها **وتشمل ما يأتي:**

١. محتوى التدريب: هل هو ذو صلة بالاحتياجات التدريبية ومواكب لها؟ وهل يعد أحدث ما هو متوفر في هذا المجال؟

٢. طريقة التدريب: هل كانت الطرق والأساليب المستخدمة هي الأنسب للموضوع؟ وهل كانت تلك الطرق هي الأنسب لأساليب التعلم لدى المتدربين؟ .

٣. مقدار التعلم: ما هي مادة البرنامج التدريبي؟ وهل كانت جديدة بالنسبة للمتدرب؟ أم أنها خليط؟ وهل كانت مفيدة للمتدرب على الرغم من أنها ليست جديدة بالنسبة له، كمادة للتثبيت والمراجعة؟ .

٤. مهارات المدرب: هل كانت لدى المدرب النظرة والمهارات الضرورية لتقديم المادة بطريقة تشجع على التعلم؟ .

٥. طول فترة التدريب وسيرها: هل كانت فترة البرنامج التدريبي مناسبة من حيث طولها وسيرها؟ وهل عولجت بعض الأوجه باستفاضة مفرطة كما تم التعجيل في بعض الأوجه الأخرى؟

٦. الأهداف: هل أوفى التدريب بالأهداف؟ وهل استطاع المتدرب تحقيق أي من أهدافه الشخصية؟ وهل تشجع على الوفاء بالأهداف الشخصية؟ وهل تم بالفعل تحقيق الأهداف؟

٧. الإغفالات: هل غفلت بعض الجوانب المهمة من البرنامج التدريبي؟ وهل أدخلت أي مادة غير أساسية في التدريب.

٨. التعلم: ما هو القدر من التعلم المحتمل تطبيقه عند العودة للعمل؟ وإذا كان هذا القدر محدوداً أو غير موجود، فما هو سبب ذلك؟ وما هي العوامل التي تعيق أو تساعد في نقل التعلم؟ (أثر التدريب) .

٩. الملاءمة: ربما كان السؤال الأخير في تقويم التحقق من الفاعلية يتعلق بمدى ملاءمة المدخل الكلي للتدريب، هل كانت الدورة أو البرنامج التدريبي أو ورشة العمل أو الحلقة التدريبية.... الخ هو أنسب الوسائل لتقديم فرصة تعليمية؟

١٠.تطبيق ما تم تعلمه: ما هي أوجه عملك التي تشمل الآن عناصر نتجت بصورة مباشرة عن الحدث التدريبي؟ وما هي أوجه العمل الجديدة التي أدخلتها كنتيجة للتعلم؟ وما هي أوجه عملك السابق التي استبدلتها أو عدلتها نتيجة للتدريب وما هي أوجه التعلم التي لم تطبقها؟ ولماذا؟

١١.الكفاءة: ما هو مقدار الزيادة في كفاءتك أو فاعليتك نتيجة للتدريب؟ لماذا؟ ويمكن طرح هذا السؤال أيضاً على رئيس المتعلم ومرؤوسيه.

١٢.الإدراك المتأخر: مع مرور الوقت ومحاولة تطبيق ما تم تعلمه، هل هناك أي تعديلات ترغب القيام بها على إجاباتك الآنية حول التحقق من الفاعلية؟ وانطلاقاً من هذه الأهمية للتدريب، فقد برزت أهمية أخرى لا يمكن معرفة فوائد وايجابيات وسلبيات التدريب إلا بها ألا وهي تقويمه. فإذا كان التدريب استثماراً، فالتقويم هو التأكد من عائد هذا الاستثمار وقياس مردوده على الفرد نفسه وعلى منظمته وعلى المجتمع الذي يعيش فيه. وقد أدرك الجميع دولاً ومنظمات هذه الأهمية الكبرى للتقويم وما يتيحه لها من حفظ لمقدراتها وتوفير لأموالها وتوجيهها التوجيه السليم.

وقد أدركت جميع المنظمات على مستوى العالم أن العنصر البشري هو العنصر الأول والأخير الذي تعتمد عليه لضمان استمراريتها وبقاءها، فمتى كان إفراد المنظمة متحكمين في سلوكهم ومتدربين تدريباً جيداً ومجهزين تجهيزا عالياً وموجهين توجيهاً سليماً ومدركين ً لأبعاد كل خطوة يقومون بها وواثقون بمهاراتهم وقدراتهم. . استطاعوا عندئذ تحقيق أهداف المنظمة الطويلة والمتوسطة وقريبة الأجل، والمساهمة في تطويرها وإعدادها لمواجهة متطلبات العصر.

قياس نواتج التدريب

فيما يأتي نواتج تسعة يمكن للمدرب قياسها ليكشف إن كان التدريب ناجحاً وهي:

رد فعل المشارك الإيجابي عن التدريب.

الرضا عن مؤسسة التدريب (التسهيلات – الواجبات. . الخ) .

اكتساب المعرفة – هل تعلم المشاركون شيئاً؟

تحسين المهارات – هل يستطيعون فعل شيء جديد أو أفضل؟

تعديل الاتجاه – هل غيروا طريقة فعلهم للأشياء بعد التدريب؟

تغيير السلوك – كيف يغيروا طريقتهم في فعل الأشياء بعد الانتهاء من التدريب.

النتائج– كيف أثر التدريب على العوامل الأساسية لنجاح المؤسسة؟

العائد على الاستثمار – إلى أي مدى يكون العائد من التدريب أكثر من تكلفته؟

رأس المال النفسي – كيف أثر التدريب على الحياة العامة؟

حساب العائد من الاستثمار في التدريب

يمكن حساب العائد من الاستثمار في التدريب في خمس خطوات أساسية:

- الخطوة الأولى: تحديد ووصف البرامج التدريبية المراد تحليلها.
- الخطوة الثانية: تحديد أسباب تبنى التدريب.
- الخطوة الثالثة: حساب تكاليف التدريب.
- الخطوة الرابعة: حساب منافع التدريب.
- الخطوة الخامسة: حساب العائد من الاستثمار في التدريب.

كيف يتم المحافظة على عملية التغيير بعد التدريب

يمكن اتباع الطرق التالية للحفاظ على عملية التغيير:

- المتابعة المستمرة لنتائج تطبيق التطوير التنظيمي، ومقارنة هذه النتائج الفعلية بالنتائج المخططة والمطلوبة، ومناقشة الانحرافات المحتملة ومحاولة علاجها.
- الاستمرار في تدريب القادة والمشاركين في تطوير الأسس والمبادئ العلمية للتطوير التنظيمي وأدواته.
- توفير سبل اتصالات متفتحة بين المشاركين في التطوير، مع توفير كافة المعلومات المرتبطة به.
- بناء أنظمة حوافز تشجيع الأقسام والأفراد الناجحين في المساهمة في عمليات التطوير التنظيمي.
- تكريم الأشخاص وجماعات العمل والمديرين المساهمين في التطوير.
- إنشاء أنظمة لتشجيع الاقتراحات الخاصة بالتطويرات والتغييرات الجديدة، وتشجيع السلوك والتصرفات الخاصة بالسلوك الإبداعي والابتكار سواء في العمليات الفنية الوظيفية أو في العمليات الإدارية.

أسباب إعادة هندسة نشاط التدريب

- التوجهات العالمية الحديثة لتنفيذ التدريب والتي تركز على تقليص عدد البرامج مع التركيز على المهارة الواحدة.
- الاستجابة لاحتياجات الأجهزة الحكومية في التركيز على التخصص في المعلومة والمهارة بشكل أكبر.
- تغيير أسلوب وأدوات العمل والنتائج، من خلال تمكين العاملين من تصميم العمل والقيام به وفق احتياجات المستفيدين من التدريب بما يتناسب مع أهداف المؤسسات التعليمية.
- سرعة أداء الأعمال من خلال توفير المعلومات المطلوبة لاتخاذ القرارات الخاصة بالتدريب وتسهيل عملية الحصول عليها.

- التركيز على المستفيدين من التدريب من خلال إعادة بناء برامج ذات قدرة واحدة تتسم بترابط المعارف التي تحتويها البرامج وتسلسل الموضوعات بشكل منطقي بما يتناسب مع احتياجات المستفيدين وتحقيق رغباتهم.
- تحسين جودة الخدمات التي تقدمها المؤسسات التعليمية من جميع جوانب العملية التدريبية
- استثمار وقت التدريب بشكل أفضل مع استثمار وقت المتدرب والمدرب من خلال تحقيق هدف التدريب في وقت أقل.
- تحقيق درجة عالية من التجانس بين المتدربين من حيث المستوى الوظيفي والخبرة
- إمكانية تنفيذ البرامج خارج مقر المؤسسات التعليمية وفروعها.

ولما كان الهدف من التدريب تنمية المعلومات والمهارات التي تطور خبرات المتدرب وتساعده على توظيفها وتطبيقها من خلال تبصيره والانطلاق من خبراته بأسلوب تجريبي وفي جو من الثقة والقناعة والآمان، فلم يعد يكفي تزويد المتدرب بالمعلومات الناقصة أو تذكيره بها بل لا بد من تكوين الاتجاهات الإيجابية لديه نحو التدريب وإثارة دافعيته ليبذل الجهد المطلوب في التدريب وليعمل على تطوير خبراته بنفسه وفق إمكانياته في جو من الاحترام لخبراته وقدراته وتشجيعه على التعلم التعاوني كل ذلك بمنهج علمي وأسلوب عملي يخطط له المدّرب وينفذه المتدرب تحت إشرافه، ومهما كان أسلوب التدريب ومهما كانت وسيلته فسيبقى تحقيق أهدافه مرهونة بالنشاطات التي تقدم للمتدرب، وهذا يضاعف مسؤولية المدرب في مجال بناء النشاطات وتنويعها والاجتهاد في بنائها لتكون قادرة على إثارة دافعية المتدرب وربطها بين خبراته السابقة والخبرات الجديدة التي تقدم له وصولاً إلى تحقيق الهدف المنشود.

ويتضح مما سبق أن النشاط يبنى من أجل أن يتفاعل معه المتدرب ليحقق الهدف المنشود من خلال تهيئة المدرب للمتدرب واستثمار خبراته وإثارة دافعيته للبحث والتفكير في كل المصادر المتاحة أو الحوار مع الزملاء، وهذا يعني تحديد الهدف أولاً، ثم تحديد أسلوب التدريب ثانياً ثم البحث عن صيغة مناسبة للنشاطات

حيث قد يكون فردياً أو جماعياً، وقد ينطلق من خبرات المتدربين فقط أو يعطي بعض المعلومات والمثيرات وهكذا فليس للنشاط صيغة معينة يمكن الالتزام بها وإنما هي صيغ متنوعة تعتمد على خبرات معدها ومهاراته.

وهناك بعض المحاذير التي يجب على المدرب الناجح أن يتجنب الوقوع فيها وهي:

- إصدار الأحكام.
- تقديم آراء قوية لحسم النقاش.
- إعلان رأيه.
- تحوير آراء المتدربين.
- الإجابة عن أسئلة المتدربين مباشرة.
- إنهاء النشاط دون إغلاق.
- إنهاء النشاط دون تطبيق.
- إنهاء النشاط دون مناقشة.

وعلى هذا فسيكون المدرب أكثر نجاحاً في التدريب إذا تذكر أن المتدربين:

- يريدون التعلم، إنهم يكتشفون أن التدريب مفتاح أدائهم والنجاح يكمن فيه. ففي عالم أصبح التقدم فيه سريعاً والبقاء للأفضل تحقق الناس من أن الشيء الوحيد الذي يمكن أن يأخذوه معهم إلى وظائفهم هو مهاراتهم.

- يحتاجون للمشاركة والمشورة، أي السماح لهم بمعرفة ما سيتدربون عليه من قبل!!؟ ومتى يتم ذلك؟ الشيء الذي يزيد من تقبلهم للتدريب والالتزام بالمشاركة بحماسة.

- يريدون أن يشعروا بأن المحتويات مناسبة، وإنهم يحتاجون أن يشعروا بأن المواد التدريبية صممت بحيث تلبي احتياجاتهم التدريبية الفعلية.

- يحتاجون أن يشعروا أن بمقدورهم انتقاد الأفكار المطروحة بصراحة.

- يستمتعون بقدرتهم على طرح الأسئلة، وأن الموضوعات التي يطرحونها تَعالج بجدية وفي وقت متفق عليه.

- يحبون أن يعاملوا كأنداد (سواسية) لا يريد أحدهم أن يسفّه كلامه، أو أن يعامل كتلميذ.

- يقدرون التغذية الراجعة عن أدائهم وسلوكهم.

- يستمعون بفاعلية، مؤيدين للأفكار التي يتفقون معها ويناقشون تلك التي لا يتفقون معها.

- يكلفون بمهام تجعلهم يفكرون ويتصرفون بطرق تثري معرفتهم ومهاراتهم.

- يتعلمون بطرق مختلفة، ويعملون بدرجات متفاوتة نسبة لتفرد كل فرد من حيث الخبرة والخلفية، والمقدرة، وأسلوبه للتعلم.

- يحتاجون للتخلص من أفكار وعادات مهنية بائدة قبل أن يتعلموا شيئاً جديداً.

- يحتاجون أن يبنوا على خبراتهم ومعارفهم السابقة.

- يرغبون في السعي إلى إيجاد حلول لمشكلاتهم.

خطوات تنفيذ التطوير الدائم لتنمية القيادات التربوية وتأهيلها

♦ تشجيع ثقافة التنظيم للفكر الجديد، ومشاركة القادة على اختلاف مستوياتهم في حل المشكلات وتحديد برامج التطوير.

♦ تقدير القادة ومكافأتهم على جهودهم في أعمال التطوير وتقديم الأفكار الجديدة بطريقة مناسبة.

♦ تشجيع القادة على تحدي الأساليب التقليدية للعمل.

♦ اتخاذ الإجراءات اللازمة لإتاحة الفرصة للإدارة العليا والقادة على اختلاف مستوياتهم لتشجيعهم على التفكير في تجاربهم والاستفادة منها.

♦ تشجيع المديرين والقادة على تحديد احتياجاتهم وأهدافهم.

♦ تشجيع المديرين والقادة على اكتشاف فرص التعلم في حياتهم العملية اليومية.

♦ توفير الجهود التنظيمية التي يمكن أن يستفيد منها العاملون والتعلم منها.

♦ تشجيع القادة على الاستفادة من أخطائهم ومن نجاحاتهم أيضاً.

♦ تنظيم المنتديات (الاجتماعات والمؤتمرات... الخ) لكي يتعلم منها العاملون وتساعدهم على تنمية خطط التطوير.

♦ تشجيع المديرين لتحديد احتياجاتهم للتعلم ليقوموا بإشباعها. .(Al- Bishi., 2001, p. 234)

خطوات متابعة التطوير الدائم لتنمية القيادات التربوية وتأهيلها

♦ صياغة إستراتيجية العمل ونقلها للآخرين.

♦ تحديد المجالات الرئيسية التي تدعم فيها سياسة التطوير الدائم إستراتيجية العمل.

♦ تعيين عضواً من أعضاء فريق العمل بالإدارة العليا لتولى الأمر.

♦ تنمية برامج التطوير الدائم مع الإشارة إلى عملية التطوير والجودة ورفع معدلات التطوير.

♦ توفير الإمكانيات لتحديد ومراجعة وتطوير المفاهيم التي يتطلبها التطوير الدائم، كتطوير مستوى الجماعات واجتماعات فرق العمل وتنظيم الاقتراحات على سبيل المثال.

♦ توفير إمكانيات التدريب لتحقيق التطوير وتنفيذ المقترحات.

♦ تطوير معايير الأداء التي يمكن عن طريقها مراقبة التقدم والمساعدة في تحديد الأولويات في برامج التطوير المستقبلية.

♦ توضيح أهداف التطوير الدائم لكل القادة والمساهمات المتوقعة منهم للتطوير وما تم تحقيقه منها.

♦ تجنب المبادرات المتعددة والتركيز على برامج التطوير التي تبشر بالتطورات الضخمة. (إبراهيم، ٢٠٠٢) .

مرحلة متابعة القادة المتدربين في أثناء الخدمة

وهي مرحلة للتعرف على مدى تقدم التنفيذ وكيفية سيره وما يصادفه من صعوبات وهي مكملة لمرحلة التقييم ومتداخلة معها، لأنها تستهدف التأكد من تحقق الفوائد المرجوة من البرنامج **وتتم بعدة طرق**:

- استفتاءات معدة خصيصاً للمتابعة.
- جمع وتحليل محتويات التقارير من هيئات المتابعة الميدانية وتلك التقارير التي ترفع من قبل المشرفين والمديرين عن سير العمل في هذا المجال.
- تتبع عينات من المتدربين في ميادين عملهم المؤسسي بعد الانتهاء من التدريب.
- المطبوعات والنشرات والبحوث والدراسات المتعلقة بأمور المنهج وطرائق التدريب.
- الزيارات الميدانية و الشخصية للمتدربين في أماكن العمل.
- المراسلات بين هيئات التقويم والعاملين في ميادين عملهم.
- عقد اجتماعات بين إدارة البرنامج والمشرفين علية من جهة، وبين المتدربين من جهة أخرى.

إن جميع مراحل التدريب تعتبر متداخلة ومترابطة ومتوازنة تؤثر على فعاليات الخطة وجدواها **وتستهدف هذه المرحلة ما يأتي**:

- مدى استفادة المتدربين من التدريب في أثناء الخدمة.
- نواحي القوة والضعف في البرنامج الذي تم تنفيذه من أجل الأجهزة المختصة.
- تطور هذه البرامج لتلافي عيوبها مستقبلاً في ضوء ما سبق.

الحوافز التشجيعية المخصصة لبرامج التدريب في أثناء الخدمة

إن وجود الحوافز التشجيعية بالبرامج التدريبية من العوامل التي تزيد من فعاليتها، وذلك لأن المتدرب لا يقتصر عادة على التدريب لمجرد التنمية الشخصية،

ولكنه يتطلع إلى الحوافز المختلفة، التي تجعل من التدريب نشاطاً يثير في الأفراد نزعات التحدي، ويرضي ما لديهم من طموح، ويبعث التنافس بين الدارسين ويجعلهم يحرصون على الاستمرار و التفوق فيه **ومن هذه الحوافز:**

- برامج السفر والزيارات الخارجية والتنقلات و الإيفاد و الابتعاث.
- منح أقدميات اعتبارية عن عملهم المتميز.
- تكريم المتميزين منهم في احتفالات تربوية ومنحهم شهادات تقدير.

مرتكزات تطبيق الخطة

يرتكز تحقيق الرؤية المستقبلية لتطوير وتنمية القادة وتأهيلهم، وبالتالي تطوير العملية التربوية والتعليمية برمتها على المرتكزات التالية:

♦ رفع كفاية العمل الإداري (التخطيط والمتابعة والتقويم. . .) في المنظمات التربوية والمؤسسات التعليمية والأجهزة التابعة لها بحيث يتحقق أكبر قدر من التكامل والتنسيق وتحديد الإجراءات والصلاحيات وتوحيدها.

♦ رفع كفاية بيئة العمل.

♦ التطوير المهني المستمر لشاغلي الوظائف القيادية.

♦ التقويم المستمر للأفراد والعمليات وفق معايير وأدوات تقويم محكية محكمة.

♦ تطوير النظام التربوي والتعليمي.

ولن يتم تحقيق هذه الرؤى دون دعم وإرادة سياسية قوية وحازمة لإحداث التطوير المنشود وهذا يتطلب تطويرًا للبيئة التعليمية بجميع عناصرها ومكوناتها البشرية والتنظيمية والمادية، **ولا بد من الاعتماد على المقومات الآتية في إحداث التغيير الإيجابي في السلوك الإداري للقائد التربوي، وهي:**

الأولى: العمل على أن إيجاد خطة وطنية لتطوير السلوك الإداري وتأهيل القيادات التربوية، **على أن تتوفر لها الشروط الآتية:**

- أن تتولى القيادة التربوية الرسمية إعدادها وضمان الالتزام بتنفيذها.
- أن تقوم على تآزر وطني من جميع المشاركين في ميدان التنمية.

- أن تنبثق بصورة علمية عن خطة عامة للدولة.

- أن تحدد إصلاحات موجهة نحو تحقيق أهداف الامتياز في إدارة المؤسسات التربوية.

- أن تستند على خطة موازنة مالية قابلةً للاستدامة.

- أن تكون مصممة لفترة محددة وموجهة نحو أنشطة معينة.

- أن تتضمن مؤشرات دورية للأداء.

الثانية: تبني مفهوم الجودة الشاملة، **من خلال السياسات التنفيذية الآتية**:

- التخطيط في جميع مراحل العمل ومستوياته التنظيمية.

- اعتماد نظام تقويم دوري شامل ومستمر (المدخلات والعمليات والمخرجات) يستند إلى أساس معياري محكم عالميًا، ويستخدم مقاييس علمية ومؤشرات تربوية منضبطة، ويتسم بالصدق والموضوعية بعد مواءمته مع البيئة العربية والمحلية.

- تطبيق نظام محاسبي عادل في جميع المستويات التنظيمية.

- تبني أسلوب الإدارة باللوائح والنظم ذات الاستقرار النسبي في جميع المستويات التنظيمية.

- التوسع في تفويض الصلاحيات التنفيذية (الإجرائية) في جميع المستويات التنظيمية، وخصوصًا للقيادات الميدانية.

- التطوير المهني للقادة التربويين في كل مستويات العمل ومراحله.

- توظيف مفاهيم الإدارة الحديثة.

- التطوير المستمر للنظم واللوائح والوسائل والأدوات والأوعية.

الثالثة: التوسع في إشراك المجتمع (أفرادًا ومؤسسات) في التخطيط والتنفيذ والتقويم.

الرابعة: التطوير الشامل المستمر للنظم واللوائح التعليمية **من خلال السياسات التنفيذية التالية**:

- تبني أسلوب النمذجة (بناء النماذج) كأسلوب تطويري شمولي لعناصر السلوك الإداري ومقوماته.

- نقل الخبرة الإدارية التربوية العالمية المتفوقة وتكييفها وفق قيم المجتمع وثوابته.

- التواصل والتعاون مع المنظمات والمؤسسات التربوية العالمية المعنية.

- السعي في إبرام اتفاقات التعاون وتبادل الخبرة مع النظم الإدارية التربوية العالمية المتقدمة.

- التوسع في توظيف التقنية الحديثة في مجال الإدارة والقيادة التربوية.

الخامسة: التركيز على تطوير العملية الإدارية والقيادية، **من خلال السياسات التنفيذية الآتية**:

- إعطاء الأولوية للمشروعات والبرامج التي تعنى بتطوير القيادات التربوية والتعليمية ذات الكفاءة العالية.

- التوسع في برامج التطوير المهني للقادة التربويين.

- تحجيم القطاعات الإدارية المركزية من خلال التخفيض التدريجي للمركزية الإدارية ومنح الصلاحيات وخصخصة المهام.

السادسة: توثيق الصلات بالاقتصاد الوطني **من خلال السياسات التنفيذية التالية**:-

- العمل على تعزيز التعاون وتوثيق الصلات بالرؤى والخطط الاقتصادية الوطنية.

- العمل على إعداد جيل المستقبل المعد إعدادًا مهنيًا عامًا، المتسلح بالمهارات والمعارف والاتجاهات والعادات المهنية ولإدارية والقيادية الإيجابية.

- العمل على الرفع من درجة المرونة في أنظمة الصرف المالي لأغراض التطوير والتحسين.

- العمل على استثمار الخبرات الاقتصادية: النظرية والتخطيطية والعملية، للرفع من فاعلية أداء المنظومة الإدارية والقيادية.

- توظيف تقنيات المعلوماتية في تطوير نظم سلوكية إدارية وقيادية خاصة.

ما سبق يشير بوضوح إلى طبيعة العلاقة بين القادة التربويين والمجتمع، حيث أن العلاقة بينهما هي علاقة تفاعل وتكامل، فكل منهما يتأثر بالآخر ويؤثر فيه، وهذه العلاقة التلازمية فرضتها السمات الحالية للمجتمع العربي، وكذلك التحديات التربوية التي تواجهها المؤسسات التربوية وخصوصًا في مؤسسات التعليم العام، كما أن هذه العلاقة تبرز بصورة قوية من خلال الإعداد للمستقبل الذي يتوقع أن يموج بتغيرات عديدة على مستوى: الفرد، والمجتمع المحلي، والمجتمع العالمي. وأن مثل هذه التحديات تفرض على القادة التربويين وعلى المجتمع السعي حثيثًا في بناء الإنسان بكل ما تحمله هذه الكلمة من مضامين النمو والإنتاج والمشاركة، فلا يمكن أن يقوم التربويون بهذه الوظيفة بمعزل عن دعم المجتمع للمؤسسات التربوية سواء فكريًا أو ماديًا من أجل تحقيق الرؤية التشاركية لتطوير السلوك القيادي والإداري المرغوب.

آليات تفعيل الخطة

لما كان الإداري القائد هو الركيزة الأساسية في عملية التطوير والتحسين والتغيير والعمود الفقري لجميع عمليات النهوض بالأمة ومؤسساتها، فلا بد من الأخذ بعين الاعتبار امتلاك القائد الإداري التربوي لكل المواصفات والمهارات والقدرات والسمات الإدارية والقيادية التي تمكنه من القيام بدوره وتحقيق الأهداف التي تسعى إليها الأمة العربية لتحقيق نهضتها ورقيها وغاياتها لتجاري الأمم الأخرى في ميدان العلم والمعرفة والتكنولوجيا والإنتاج والتعمير وكافة المجالات التي لها من الأهمية البالغة في وضع أقطار الوطن العربي في مصاف دول العالم المتقدم وتفجير الطاقات الفلسطينية المبدعة والخلاقة وتسخيرها في النمو والتقدم

والرفاهية. **ومن هنا فلا بد من الأخذ بالآتي**:

♦ **أولا**: إعداد القادة التربويين ومن ثم اختيارهم على أساس الأبعاد والمعايير السلوكية والإدارية والقيادية التالية:

- *البعد الأول: البعد الفلسفي للقائد التربوي.*

- يبني معتقداته التربوية بناء على وعي منه دون تقليد.

- يقوم بعمله بناء على ما يؤمن به من قناعات صادقة لأبعاد الأصالة والمعاصرة.

- يستخدم العقل في مواقف تحكمها العواطف والانفعالات.

- يقوم بتحليل ناقد وبناء لثقافة المجتمع بهدف تصفيتها وتنقيتها وإثرائها.

- يتلقى التدريب المناسب في مجال فلسفة العمل التربوي الذي يساعده على فهم مكونات ثقافته وعلاقتها بالثقافات المحيطة.

- يمتلك القدرة على ممارسة متطلبات أبعاد دوره بفعالية وكفاية.

- يتزود بالحكمة التي تؤثر على سلوكي الحياتي.

- ممارساته العملية متناسقة مع بعضها ومنسجمة مع حقائق علمية متفق عليها.

- يستمد ثقافته المعرفية في عمله عن طريق التجربة والممارسة العملية.

- *البعد الثاني: البعد الأخلاقي للقائد التربوي*

- ترتفع مزاياه وخصاله الخلقية كلما ارتفعت مكانته الإدارية في السلم الهرمي للنظام التربوي.

- يعطي ولاءه للنظام التربوي وأهدافه وليس لأشخاص النظام.

- يختار عناصر النظام البشرية الجديدة على أساس معياري الكفاءة والقدرة.

- ينجز مسؤولياته المهنية بكل صدق وأمانة وإخلاص.
- يحمي الحقوق المدنية والإنسانية لكل الأفراد القادة في النظام التربوي.
- يحترم الدستور والأنظمة والقوانين المعمول بها داخل وخارج النظام التربوي.
- يحرص على تطبيق وتنفيذ السياسات التربوية المرسومة.
- يتجنب استغلال مركزه لتحقيق مكاسب ومصالح شخصية.
- يحترم جميع العقود والاتفاقيات السارية ويلتزم بكل ما يتم التوصل إليه بشأنها.

• *البعد الثالث: بعد الفرد عند القائد التربوي.*

- يزداد تقديره للفرد العامل كلما زادت قدرته الإنتاجية.
- يؤمن بمعرفة الموظف العامل لمكان عمله و دوره.
- يحرص على تحقيق الرضا والقناعة لمن يعمل معه.
- يبدي تفهما للقيم والاتجاهات التي يحملها العامل معه إلى العمل.
- يبدي تفهما لشخصية العامل معه وطريقة فهمه لنفسه.
- يعرف بأن إدراك الفرد لأي أمر لا يعبر بالضرورة عن الواقع الحقيقي له.
- يؤمن بأثر الدوافع على كمية الجهد الذي يبذله الفرد في عمله.
- يؤمن بأثر التربية غير المقصودة على سلوك الفرد في عمله.

• *البعد الرابع : البعد البشري عند القائد التربوي.*

- يبدي تفهما لحدوث التنافس بين مجموع القادة كمظهر من مظاهر الصراع.
- يؤمن بأن ترتيب ولاء الأفراد، يكون لأنفسهم ثم للجماعة التي يعملون معها.

- يبدي قناعة بتدخل البعد الشخصي للأفراد ومكونات بعدهم البنائي في اختياراتهم.

- يؤمن بقدرة القادة على تعديل وتغيير سلوكهم إذا تعلموا شيئا جديدا.

- يؤمن بأن استجابة القادة للمواقف، مبنية على ما في داخلهم من خلفيات وأبعاد.

- يؤمن بإمكانية تغيير سلوكيات القادة غير المرغوبة عبر عمليتي التعلم والتعليم.

- يؤمن بأن الإنسان يعيش عملية تغير مستمر لها مترتباتها على سلوكياته وأدائه.

- *البعد الخامس: البعد القيمي عند القائد التربوي.*

- يتفهم انطباعات القادة المسبقة للكيفية التي يجب أن تكون عليها طبيعة العمل.

- يؤمن بأن لكل إنسان نظاما خاصا لتقييم الأمور، يساعده في عمل قراراته وتنظيم أفكاره والأشياء من حوله.

- يتفهم التفاوت في قيم القادة والترتيبات الهرمية لقيم شخصياتهم بحيث يقوم بتوفير مجالات عمل ونشاطات متنوعة قادرة على التجاوب مع هذا التفاوت.

- يؤمن بإمكانية تعديل أو تغيير القيم التي يؤمن بها العاملون.

- يمتلك القدرة على تحمل الأفراد ذوي القيم المختلفة عن قيمه.

- ينصب اهتمامه على تحسين كيفية النظام التربوي ونوعه وليس على كمه فقط.

- يقوم بمراقبة مستمرة للكيفية التي يؤدي بها عمله حرصا منه على أسلوب القدوة.

- يعتني ببعد معتقدات القادة وقيمهم ويعمل على تكاملها وتناغمها على الرغم من انشغاله بقضايا العمل اليومية.

- *البعد السادس: بعد الاتجاهات عند القائد التربوي.*

- يشعر بالرضا والقناعة في عمله ويحمل اتجاهات إيجابية نحوه.

- يحس بقيمته الشخصية في العمل من خلال مشاركته في الأعمال المطلوبة منه بفاعلية.

- يرى أن هويته مرتبطة بالنظام التربوي الذي يعمل فيه.

- يعمل على التوفيق بين الاتجاهات المتشعبة للعاملين كي تبدو عقلانية ومتناغمة.

- ينتهج أسلوب الإقناع مع الهيئة العاملة لممارسة أدوارها المطلوبة منها.

- يحث القادة على تطوير اتجاهات إيجابية نحو أسرة العمل والنظام التربوي الذي يعملون فيه.

- *البعد السابع : بعد الشخصية عند القائد التربوي.*

- ينظر إلى شخصيات القادة على أنها محصلة تفاعل بين العوامل البيئية والعوامل الوراثية تم تعديلها بظروف موقفية.

- يتفهم الخصال الشائعة والمتنوعة في شخصيات القادة (الخجولة، والكسولة، والطموحة، والعدوانية، وغيرها) .

- ينظر إلى القادة على أنهم أسوياء وقادرون على إظهار سلوك ناضج في عملهم.

- يؤمن بحدوث تغيرات هامة في شخصيات القادة بعد سن الأربعين، مما ينجم عنه ظهور أنماط سلوكية تختلف في بعض جوانبها عما كانوا عليه في السابق.

- يرى أن نمط الشخصية الباحثة التي تحوي على نشاطات تتطلب التفكير والتنظيم والفهم بدلا من الشعور والعواطف هي الأنسب لقيادة العمل التربوي.

- يتفهم بأن سلوك الفرد ومفهومه لذاته يتحدد انطلاقا من مدى درجة التوافق بين الكيفية التي يرى بها الفرد ذاته ورؤية الذات كما تعكسها تصرفات الآخرين نحوه.

- يبدي تبريرا لردة فعل القادة ودفاعهم عن أنفسهم حينما يتعرض مفهوم الذات عندهم للهجوم.

- يربط عند اختياره للعاملين، بين مفاهيم بعد الشخصية وخصائص الوظيفة.

- يعمل على تنمية الدوافع الذاتية عند القادة لممارسة أدوارهم بكفاية وفعالية من خلال، التعامل الواعي مع مفهومهم عن ذواتهم.

- *البعد الثامن: بعد الإدراك عند القائد التربوي.*

- يؤمن بأن إدراك القادة وتفاعلهم مع ما تأتي به حواسهم، يتم عبر ما في جعبتهم من معارف وخبرات سابقة وحاجات ورغبات حالية.

- يعتقد بوجود ارتباط عال بين ممارسات الإداري التربوية وتقديرات القادة لها.

- يدرك استجابة القادة للمثيرات الداخلية والخارجية بنفس المقدار.

- يدرك حرص القادة على انتقاء المعلومات التي لها مدلولات بالنسبة لهم وتتطابق مع حالتهم وتوقعاتهم.

- يدرك تفسير القادة للأهداف نتيجة تأثرهم بالأبعاد البنيوية لشخصياتهم وخصائصهم وخصالهم.

- يصدر أحكامه على القادة دون أن يكون لقيمه الخاصة دور أساسي فيها.

- يشكل سلوكه في العمل بناء على إدراك القادة للموقف.

- يحلل إدراك القادة لعملهم من أجل بذل جهد مقصود لتحسين هذا الإدراك.

- يدرك أن لقيم القادة واتجاهاتهم دورا كبيرا في عملية إدراكهم لعملهم.

- *البعد التّاسع : بعد الدافعية عند القائد التّربوي.*

- يبذل الجهود للتعرف على حاجات القادة ودوافعهم النفسية والاجتماعية من خلال ملاحظة تحليلية متعمقة للكيفية التي يسلكون بها.

- يقنع القادة بإمكانية تحقيق أهدافهم في حالة قيامهم بالأداء المطلوب.

- يحرص على خلق التناغم والانسجام الذي يشعر القادة معه بالرغبة في العمل واستمرارية المشاركة في النشاطات.

- يحرص على مساعدة القادة للتكيف مع البيئة الداخلية للعمل.

- يتفهم نشاط الأفراد كدليل على أنهم مدفوعون بحوافز ورغبات لتحقيق هدف ما فيه قيمة لهم.

- يؤكد على حاجات القادة للنماء النفسي من خلال تركيزه على عوامل الدافعية (الإنجاز، والتقدير، والمسؤولية، والترقي، والنمو المهني) .

- يثق بقدرة القادة على تقييم أدائهم وما يترتب على هذا الأداء من نتائج.

- يقنع القادة معه بمدى التقارب بين المكافآت الفعلية التي يحصلون عليها وبين ما يعتقدون أنهم يستحقوه.

- يعمل على مكافأة العامل داخليا بوضعه في وظيفة فيها درجة كافية من التنوع والتحدي.

- يؤمن بأن القادة معه ناضجون وليسوا بحاجة إلى مزيد من الرقابة والمتابعة.

- *البعد العاشر: بعد الجماعة عند القائد التّربوي.*

- يتفهم أن سلوك الأفراد يختلف في بعض جوانبه عند وجودهم في جماعة عن سلوكهم عندما يكونون بمفردهم.

- يعمل على إشباع الحاجات الفردية للجماعة (كالشعور بالأمن والانتماء والتقدير) من خلال تشجيع قبول عضويتهم في الجماعة.

- يشجع التفاعل بين أعضاء الجماعة داخل العمل كي يصلوا إلى إحساس بالقناعة والرضا من خلال دعم إنجازهم للوصول إلى أهدافهم المرسومة.

- يعمل على التوفيق بين تحقيق تطلعات النظام التربوي وتحقيق تطلعات أفراده.

- يشجع وجود جماعات عمل غير رسمية داخل النظام التربوي كاستجابة طبيعية للاتصال الاجتماعي.

- يتفهم وجود صراع الدور بين الجماعات داخل النظام التربوي عندما لا يكون من الميسور المزاوجة بين توقعات أدوارها.

- يعامل المستخدمين بعدالة ودون تفريق بينهم على أساس (عشائري، أو إقليمي، أو عرقي، أو ديني) .

- يمتلك القدرة على التعامل مع جماعة العمل داخل النظام وإبداء اهتمام ملحوظ نحوها.

- يشرك الجماعة في اتخاذ القرارات على اعتبار أن مصادر المعلومات موزعة عبر النظم الفرعية للنظام التربوي.

- *البعد الحادي عشر: بعد الاتصال عند القائد التربوي.*

- يستخدم قنوات الاتصال الرسمية بينه وبين القادة في المستويات الإدارية المختلفة داخل النظام التربوي.

- يشجع استخدام قنوات الاتصال غير الرسمية للحصول على معلومات وأفكار مهمة قد لا يتم ذكرها بصورة رسمية.

- يستخدم وسائط اتصال متعددة داخل النظام التربوي مثل (اللجان التربوية والتقارير والمقابلات والاجتماعات الرسمية والاتصالات الهاتفية وغيرها) .

- يحرص على إيصال عمليات الاتصال إلى فروع النظام التربوي بوضوح ويتأكد من فهم المتلقين لها تجنبا لحصول عوامل التشويش على الهدف المقصود منها.

- يحرص على أن تتم عملية الاتصال بين القادة داخل النظام التربوي من خلال شبكة اتصال لا مركزية.

- يحرص عند القيام بعملية الاتصال على تحديد الغرض وتحليل المناسبة واختيار الموضوع وجمع المعلومات ووضع الخطوط العامة لموضوع الاتصال.

- يحرص على أن تأخذ عملية الاتصال الرسمية داخل النظام التربوي شكلا هابطا وصاعدا وأفقيا وقطريا.

- يستخدم التغذية الراجعة في عمليات الاتصال لتقليل فرص التباين بين المعلومات والأفكار التي يتم استلامها وتلك التي تم إرسالها.

- يحرص على استخدام وسائل الاتصال غير اللفظية داخل النظام (كتعبيرات الوجه وحركات الأيدي وأسلوب الجلسة وغيرها) .

- *البعد الثاني عشر: البعد القيادي عند القائد التربوي.*

- يرى القائد التربوي نفسه بأنه إنسان متفوق على جماعة العمل ويتقدم عليها بحيث لا يسهل تخطيه.

- ينظر للقيادة التربوية على أنها تفاعل بين القائد وجماعة العمل و لكل مشترك في هذا التفاعل دور معين متمايز عن أدوار الآخرين.

- يعزو فعاليته في القيادة إلى قدرته على اختيار الاحتمال أو البديل الأنسب للموقف المعين.

- يتميز باهتمام عال بالمهمة واهتمام عال بالعلاقات مع القادة.

- يمارس الأسلوب الديمقراطي في القيادة المؤدي إلى رضا القادة عن العمل والقناعة به.

- يمارس أسلوب القيادة التشاركية الناتجة عن ثقته بالأفراد القادة وقدرتهم على تحمل المسؤولية.

- *البعد الثالث عشر: بعد السلطة عند القائد التربوي.*

- يمارس على القادة سلطة الإثابة والمكافأة من خلال الحوافز الإيجابية التي يقدمها.

- يمارس على القادة سلطة الإقناع للتأثير عليهم.

- يمارس على القادة سلطة المعرفة والخبرة بحكم العلم والمعرفة والمهارات التي يمتلكها.

- يفوض الصلاحيات والسلطات اللازمة لها داخل النظام التربوي لمن هم أدنى منه في المستوى الإداري.

- يقوم بمساءلة القادة على ضوء ما يكلفهم من مسؤوليات وما يمنحهم من سلطات وصلاحيات في العمل.

- *البعد الرابع عشر: بعد الصراع عند القائد التربوي.*

- يتفهم حدوث الصراع داخل النظام التربوي بسبب البعد الاجتماعي القائم على اختلاف توقعات جماعات العمل والتنافر فيما بينها.

- يتفهم حدوث الصراع بسبب البعد النفسي القائم على تصادم ترتيب حاجات مجموعة من الأفراد القادة في النظام.

- يعمل على حل الصراع باستخدام أسلوب التشخيص الدقيق للموقف بهدف الوقوف على أنسب بديل للتعامل معه ضمن معطيات وظروف الموقف.

- يعمل على حل الصراع انطلاقا من أهداف لها مكانتها عند طرفي الصراع وتتمتع بقبول الجهات المتصارعة (أسلوب التشارك والتعاون).

- يعمل على حل الصراع باستخدام أسلوب الإقناع (التسوية).

- يعمل على حل الصراع على أساس إنهائه وعدم تشجيع حدوثه.

- البعد الخامس عشر: بعد بنية النظام عند القائد التربوي.

- يمتلك تصورا عن عمل الأفراد الآخرين داخل النظام التربوي.

- يؤمن أن لدى كل فرد في النظام التربوي قدرة على التواصل ولديه الانضباط الكافي

- يقسم العمل بين القادة على أساس التخصص لضمان سلامة الأداء.

- يصمم بنية النظام بشكل محفز لكي يتم توظيف التزام القادة العالي في خدمة أهداف النظام.

- يوفر بنى وقواعد وسياسات وإجراءات رسمية مدروسة قبل القيام بمرحلة تصميم جديدة للنظام.

- يولي الاهتمام الكافي للتكامل والتفاعل والتناغم بين بنى النظام وبين المهارات التقنية للعاملين فيه.

- يصمم النظام التربوي بشكل يجعله قادرا على التكيف مع بيئته التي نشأ فيها.

- يؤمن بتصميم النظام التربوي وفق منظور البنية الوظيفية (أي تجميع التخصصات الوظيفية المتشابهة والمترابطة مع بعضها البعض.

- البعد السادس عشر: البعد الثقافي عند القائد التربوي.

- يستمد فلسفته التربوية من القيم والمعتقدات الدينية السائدة في المجتمع.

- يمتلك ثقافة بنائية فيما يتعلق (بالسلطة وصنع القرار والضبط والتخطيط والقوانين والأنظمة والأقسام ونظام الاتصال) .

- يمتلك ثقافة إنسانية فيما يتعلق (بالمهارات والقيم والقيادة والمشاعر والممارسات) .

- يمتلك ثقافة تقنية فيما يتعلق (بالتجهيزات والمواد والمناهج والتكنولوجيا).

- يظهر الحرص على عدم تسييس النظام التربوي.

- يتأثر بأبعاد النظام التربوي الثقافية لدرجة يصبح فيها سلوكه عامل دعم لتقاليد النظام وثقافته.

- يمتلك التأهيل المناسب والثقافة الوظيفية التي تؤهله للقيام بأدواره الإدارية والفنية والاجتماعية داخل النظام وخارجه.

- تنسجم ثقافته مع تطلعات النظام التربوي وأهدافه وبرامجه وغاياته.

- *البعد السابع عشر: بعد التطوير عند القائد التربوي.*

- يربط بين الأصالة والمعاصرة عند قيامه بعمليات التطوير للنظام التربوي.

- يوازن بين الجانبين الإنساني والمؤسسي عند قيامه بعمليات التطوير.

- يعتمد في عملية التطوير على إستراتيجية مشاركة القادة في عملية صنع القرار وتمثل كل فرد لمسؤوليات دوره.

- يعتمد في عملية التطوير على إستراتيجية حل المشكلات وفق منهجية علمية سليمة.

- يؤكد في عملية التطوير على البعد البراجماتي القائم على الواقعية والقابلية للاستخدام والتطبيق الفعلي.

- يؤكد في عملية التطوير على إجراءات واضحة ومعلنة لجميع القادة في النظام.

- يستقطب في عملية التطوير أفكاراً مناسبة من خارج حدود النظام التربوي كلما كانت ضرورية للتعامل الفاعل مع قضاياه ومشاكله.

- يحرص أثناء قيامه بعملية التطوير على عدم تهديد مكتسبات القادة ومصالحهم الشخصية التي حصلوا عليها داخل النظام التربوي.

- تنسجم عمليات التطوير التي يقوم بها مع فهم المجتمع وتطلعاته وحساسيته.

- ينطلق في عملية التطوير من رؤية واضحة لأهداف فلسفة النظام التربوي.

- البعد الثامن عشر: بعد التقييم عند القائد التربوي.

- يهدف من عملية التقييم المحافظة على نوعية البرامج التربوية التي يطرحها النظام التربوي ضمن إطار من ضبط تكلفتها وترشيدها.

- يحرص في عملية التقويم على إنتاج بيانات كمية رقمية يتم التعامل معها إحصائيا.

- يستخدم التقويم التكويني أثناء تطوير البرامج التربوية لتتم الاستفادة من التغذية الراجعة.

- يستخدم التقويم الجمعي (النهائي) عند الانتهاء من تطوير البرامج التربوية لخدمة صانع القرار داخل النظام وخارجه.

- يستند في عملية التقويم إلى أسلوب المعايير المطلقة القائم على أساس معايير محددة ومسبقة الإعداد.

- يتبنى في عملية التقويم، أسلوب التقييم بالأهداف القائم على أساس درجة تحقيق القادة لأهداف محددة وأساسية لنجاح العمل.

- يستخدم مجموعة متنوعة من أدوات القياس في عملية التقييم مثل: (المشاهدة الشخصية والملاحظة والتقارير الإحصائية والشفوية والكتابية) .

- يبدي استعدادا لتحمل مسؤولية المدخلات والعمليات والمعالجات المستخدمة و تحمل مسؤولية المخرجات والنواتج.

- يشرك القادة بصورة شخصية في عملية التقييم بهدف حفزهم وتعميق اهتمامهم وإثارة رغبتهم للتعامل مع ما في جعبته من أراء وبدائل.

- يسير بعمليتي التقييم والمساءلة جنبا إلى جنب داخل النظام التربوي.

الرقابة على الخطة

لما كانت الرقابة الإدارية واحدة من العناصر الهامة في العملية الإدارية وضرورة من ضرورياتها، **فإن ذلك يستوجب وجود سمات وخصائص وأدوار وسلوكيات محددة لدى القائد التربوي الذي يقوم بقيادة المؤسسة التربوية أو التعليمية ومنها:**

- العمل على تثقيف وتوعية الموظف والمواطن.
- الاهتمام بالأفراد المتميزين وإبراز حالات النجاح والإبداع وكذلك إبراز حالات التراجع حتى يتم الابتعاد عن هذه المواقف.
- تقييم أداء جميع العاملين معه.
- اعتماد الأسس العلمية في اختيار القادة.
- التأكيد على الرقابة والمساءلة.
- بناء الترقيات على أسس من الكفاءة.
- توفير آلية واضحة للموظف من أجل الشكوى والتظلم.
- تنظيم لقاء دوري منتظم للأجهزة المركزية المعنية بالرقابة والإدارة.
- تعظيم دور ديوان الخدمة المدنية.

قياس الأداء التربوي بعد تنفيذ الخطة

لابد للقائد التربوي أن يكون قادرا على قياس أداء العاملين وقياس مدى التقدم في تطبيق إجراءات الخطط التطويرية التي يقوم بتنفيذها داخل مؤسسته، **ولهذا فلا بد أن يكون ملما وعارفا بخطوات عملية قياس الأداء الآتية:**

- وضع معايير قياس الأداء.
- تحديد طريقة قياس الأداء.
- تحديد مصادر جمع البيانات لتقرير قياس الأداء.
- تحليل تقارير قياس الأداء.
- مناقشة تقارير قياس الأداء مع القادة.
- تحديد عدد مرات قياس الأداء.

وضع الإستراتيجية المستقبلية لمتابعة الخطة

تتضمن الإستراتيجية المستقبلية لإدارة التطوير الإداري عددا من التطلعات لتحقيق الغايات الرئيسية للمنظمة التربوية أو المؤسسة التعليمية، وعلى القائد التربوي أن يكون قادرا على وضع الاستراتيجيات المستقبلية لعمله وتنفيذها بشكل يضمن له النهوض بالمؤسسة التي يقودها من خلال **قيامه بالعمل الآتي**:

◄ **في مجال أنشطة التدريب**: لتحقيق التطلعات الآتية:

١. تحقيق مزيد من الربط بين إدارة التطوير الإداري وقطاعات النظام التربوي للتعرف على الاحتياجات التدريبية الفعلية، واختيار المتدربين المناسبين للبرامج، ومتابعة المتدربين بعد انتهاء البرنامج و تهيئة الفرصة لهم لتطبيق ما استفاد وه من البرامج التدريبية لتصبح قطاعات النظام التربوي مشاركا فعالا مع إدارة التطوير الإداري في تفعيل البرامج التدريبية.

٢. عقد بعض البرامج التدريبية خارج مقر إدارة التطوير الإداري في إحدى الفنادق أو المخيمات السياحية للبعد عن بيئة العمل إلى بيئة خارجية تتيح الفرصة لتبادل الأفكار ووجهات النظر.

٣. إعادة النظر في تصميم الحقيبة التدريبية للبرنامج التدريبي وذلك بتقليص المادة النظرية الأساسية والتوسع في المادة التطبيقية التي تتضمن حالات وتمارين ومباريات، ويفضل أن تكون مستوحاة من واقع البيئة المحلية والواقع الفعلي للإدارة التربوية.

٤. تكثيف برامج الحاسب الآلي لمسايرة التقدم التقني في النظام التربوي وميكنة الكثير من الأعمال والخدمات مع العمل على إدخال برامج جديدة ومتقدمة لمسايرة التطور السريع في مجال الحاسبات.

٥. إعطاء مزيد من الاهتمام للبرامج التدريبية الفنية للإداريين وتحسين أدائهم الفني.

٦. تكليف المتدرب المشارك في البرامج التدريبية للإدارة بكتابة بحث في نهاية البرنامج يلخص فيه ما استفادة من البرنامج وكيفية تطبيقه في مجال عمله،

أو تناول مشكلة تتعلق بموضوع البرنامج ويطلب منه حلها وفقا لما استفادة من البرنامج مع تقييم مشاركته في البرنامج على أساس هذه التكليفات ويمكن أن تكون هذه التكليفات فردية لكل متدرب على حدة أو جماعية لكل مجموعة من المتدربين.

◄ **في مجال التطوير التنظيمي**: **لتحقيق التطلعات الآتية**:

١. تحديث الهياكل التنظيمية للنظام التربوي ووحداتها المختلفة في ضوء المستجدات في البيئة وبما يتناسب مع تطور النظام التربوي والتوسعات الجديدة به.

٢. تحديث أدلة الإجراءات في الشؤون الإدارية والمالية لتكون مرجعا شاملا لمسئولي الإدارة العامة في هذه المجالات ولتطوير النماذج المستخدمة وتحقيق سرعة تداول كافة المعلومات.

٣. رعاية التجارب الإبداعية الجديدة في مجالات التطوير والتنمية الإدارية بالوحدات المختلفة للنظام التربوي ونشرها وتعميمها على مستوى النظام ككل.

٤. تحقيق التوازن بين المناخ من الموارد البشرية كما ونوعا والاحتياجات الفعلية للنظام وذلك بإعطاء مزيد من الاهتمام لخطط القوى العاملة في النظام التربوي على أساس علمي سليم وإعادة هيكلة العمالة لوضع كل موظف في الوظيفة المعين فيها طبقا لنظام التصنيف الوظيفي.

٥. تطوير التوصيف الوظيفي لوظائف مختلف قطاعات النظام التربوي وذلك على مختلف المستويات بتجديد مسمى كل وظيفة ومرتبتها، وواجبات ومسئوليات الوظيفة وصلاحيات وسلطات شاغلها وشروط ومطالب شغل الوظيفة.

٦. تفعيل نظام الترقيات للإداريين والفنيين لإتاحة فرصة النمو الوظيفي لمنسوبي النظام التربوي.

٧. تطوير برامج العمل الإداري والمالي في النظام التربوي لتواكب التكنولوجيا الحديثة مع انتقاء التجهيزات والحاسبات والمعدات والبرامج الحديثة التي تحقق مصلحة النظام وتحقق مستوى أداء أفضل وكفاءة أعلى.

البرامج المقترحة لتنمية وتأهيل القيادات التربوية لمواجهة مستجدات العصر

- **أولا**: **برنامج التنمية القيادية**: عن طريق وضع برامج للتدريب أثناء

الخدمة في المجالات الآتية:

- الإدارة الإستراتيجية.
- تنمية المهارات القيادية وروح الفريق.
- تنمية مهارات المديرين في متابعة الأداء.
- إعداد الصف الثاني من القيادات الإدارية.
- المهارات الإدارية والسلوكية للمشرفين.
- تطوير السلوك الإداري لمديري الإدارات والوحدات.
- تطوير المهارات القيادية للمديرين.
- تطوير وتحسين الأداء في النظام التربوي.
- إدارة التغيير والمهارات اللازمة لقائد التغيير.
- مهارات السلوك الإداري المتميز والإبداعي.
- الأساليب الابتكارية في معالجة المشكلات وصنع القرارات.
- إدارة الجودة.
- إعداد القيادات لتولي مسؤوليات وظيفية أعلى.
- مهارات إدارة وتوظيف الوقت.
- إعداد المديرين لعصر المعلومات والمعرفة.

• **ثانيا: برامج التنمية الإدارية التخصصية:**

- إعداد الهياكل التنظيمية وتوصيف الوظائف.
- تنمية مهارات التعامل مع القادة.

- إدارة ومتابعة تنفيذ العقود.
- تخطيط أعمال الصيانة لمرافق النظام.
- دور موظفي العلاقات العامة في خدمة الجمهور.
- إعداد وتنمية مهارات موظفي الوثائق والمحفوظات.
- الإدارة الفعالة لشؤون الموظفين.
- تحسين أداء سكرتيري الأقسام العلمية.
- تنمية الموارد البشرية كمدخل للتحسين المستمر.
- تنمية مهارات القادة في العلاقات العامة.
- مهارات فن كتابة التقارير الإدارية.
- تنمية المهارات السلوكية لمسئولي الأمن والسلامة.
- الكتابة الإدارية.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية تجاه الدوام الرسمي.
- تنمية التفكير الإبداعي والأساليب الابتكارية لحل المشكلات.

• **ثالثا**: **برامج الحاسب الآلي**

- مقدمة الحاسب الآلي.
- النوافذ.
- معالجة النصوص.
- الجداول الالكترونية.
- قواعد البيانات.

- برنامج البوربوينت (شرائح العرض)
- مقدمة في الإنترنت والبريد الإلكتروني.
- السكرتارية العامة وإدارة المكاتب.
- كيفية التعامل مع شبكة الحاسب الداخلية للنظام.
- البوابات الأكاديمية.
- رخصة قيادة الحاسوب الدولية.
- ما يستجد من التقنيات التربوية والإدارية الحديثة.

- **رابعا: برامج متعلقة بإدارة الصراع التنظيمي.**
- **خامسا: برامج متعلقة بإدارة الأزمات.**
- **سادسا: برامج متعلقة بالعلاقات الإنسانية.**
- **سابعا: برامج ثقافية متنوعة.**

توصيات عامة لتنمية وتأهيل القيادات التربوية

١. الاستمرار في تأهيل وتدريب القيادات التربوية والإدارية والفنية العاملة في النظام التربوي، وإتاحة الفرصة لهم للحصول على مؤهلات علمية ومسلكية أعلى لزيادة قدرتهم على امتلاك المهارات والكفايات الإدارية والفنية والقيادية والمهنية انطلاقا من مفهوم التنمية القيادية والإدارية المستدامة لمواجهة مستجدات العصر في كل عصر. .

٢. الحرص على ممارسة النمط الديمقراطي التعاوني والتشاركي في قيادة العاملين داخل النظام التربوي، ومنح الفرصة للعاملين للمشاركة في صياغة القرارات التربوية المتعلقة بصحة النظام.

٣. تفويض الصلاحيات والسلطات اللازمة لها للقادة الإداريين والمديرين ورؤساء الأقسام ممن هم أدنى في مستوى السلم الإداري لاتخاذ القرارات فيما يتعلق بالعمل الميداني المباشر.

٤. البعد عن المركزية الشديدة والأخذ بمبدأ اللامركزية الإدارية لتمكين الدوائر و الوحدات والشعب الإدارية المختلفة من أداء الأدوار الملقاة على عاتقها بسهولة ويسر.

٥. تطوير مراكز لتكنولوجيا المعلومات والبيانات ليستفيد منها القادة التربويون والعاملون في عمليات صنع القرار وتطوير أنفسهم إداريا وفنيا ومهنيا.

٦. تطوير آلية إدارية تعطي للقادة التربويين والإداريين حق المشاركة في رسم الأهداف التربوية، وتحديد السياسات والاستراتيجيات التعليمية لضمان نجاحها وتحقيق الأهداف المتوخاة منها.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع العربية:

أولاً- الكتب والمراجع:

١. القرآن الكريم.

٢. إبراهيم. يحيي عبد الحميد، الطحلاوي، محمد رجائي (١٩٩٨) ، الذكاء الوجداني والتنمية البشرية، أسيوط، مطابع محافظة أسيوط.

٣. إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٢) ، المنهج التربوي وتحديات العصر، القاهرة، عالم الكتب.

٤. إبراهيم. يحيي عبد الحميد، الطحلاوي. محمد رجائي. (١٩٩٧) ، هندرة الجامعات وتنمية الموارد البشرية، أسيوط مطابع محافظة أسيوط.

٥. إبراهيم، سعد الدين، (١٩٩١) ، مشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، عمان: الأردن.

٦. أبو جاموس، سليمان، (١٩٩٢) ، مبادئ الإدارة، نابلس: فلسطين.

٧. أبو فروه، إبراهيم محمد، (١٩٩٦)، الإدارة المدرسية، ، طرابلس، ليبيا، الجامعة المفتوحة.

٨. أبو قحف، عبد السلام (٢٠٠٢)، دليل المدير في التفويض، إدارة الأزمات، الإسكندرية، الدار الجامعية الجديدة للنشر.

٩. الأغبري، عبد الصمد (٢٠٠٠)، الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، بيروت، دار النهضة العربية.

١٠. أفندي، عطية (٢٠٠٣) تمكين العاملين مدخل للتحسين والتطوير المستمر، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

١١. أمين، جلال (١٩٩٨) ، العولمة، القاهرة، دار المعارف.

١٢.الأيوبي، نزيه، (١٩٩٥) ، الإصلاح الادارى والتطوير المؤسسي في العالم العربي في ظل التحديات الاقتصادية الجديدة، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، (سلسلة البحوث والدراسات– ٣٣٤) .

١٣. بلال، محمد إسماعيل، (٢٠٠٤) إدارة الموارد البشرية، مصر، الدار الجامعية.

١٤. البوهي، فاروق شوقي (٢٠٠٣) ، الإدارة التعليمية والمدرسية، القاهرة، دار قباء.

١٥. جميعان، ميخائيل، (١٩٩٢) ، التطوير الإداري في المملكة الأردنية الهاشمية، عمان: الأردن.

١٦.الجميل، سيار (٢٠٠٠): العولمة والمستقبل إستراتيجية تفكير، عمان، الأهلية للنشر والتوزيع.

١٧. حسن، راوية، (١٩٩٩) ، السلوك في المنظمات، الإسكندرية، الدار الجامعية.

١٨. حسنة، عمر عبيد (١٩٩٢) ، مراجعات في الفكر والدعوة والحركة، الرياض، الدار العالمية للكتاب الإسلامي.

١٩. حسين، محي الدين أحمد، (١٩٨١) ، القيم الخاصة لدى المبدعين، ، القاهرة: ، دار المعارف.

٢٠. الحملاي، رشاد (٢٠٠١) ، إدارة الأزمات، القاهرة، مكتبة عين شمس.

٢١. حنفي، حسن والعظم، جلال صادق (٢٠٠٢) ، ما العولمة؟ حوارات لقرن جديد، ط٢، دمشق، دار الفكر المعاصر.

٢٢. حيدر، عبد اللطيف (٢٠٠٥) ، السير على الحافة اكتشاف مهارات القيادة العصرية، قيد النشر.

٢٣. الخضير، محسن أحمد (٢٠٠٣) إدارة الأزمات، القاهرة، مجموعة النيل العربية.

٢٤. الخواجا، عبد الفتاح (٢٠٠٤) ، تطوير الإدارة المدرسية، عمان، دار الثقافة.

٢٥. الدويك، تيسير، وزملاؤه، (١٩٩٨) ، أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، ط٣، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،

٢٦. الرقب، صالح (٢٠٠٤) : واقعنا المعاصر والغزو الفكري، ط٦، غزة، الجامعة الإسلامية، مكتبة الطالب الجامعي.

٢٧. الزعبي، فايز محمد، و عبيدات، إبراهيم، (١٩٩٧) ، أساسيات الإدارة الحديثة، عمان، دار المستقبل للنشر والتوزيع.

٢٨. الزهار نبيل عيد (٢٠٠٥) ، علم النفس الاجتماعي المعاصر ومتطلبات الألفية الثالثة، ط ٩، القاهرة، مكتبة عين شمس.

٢٩. الزواوي، خالد محمد (٢٠٠٣) ، الجودة الشاملة في التعليم، القاهرة، مجموعة النيل العربية.

٣٠. زويلف، مهدي و اللوزي، سليمان، (١٩٩٣) ، التنمية الإدارية والدول النامية، عمان، دار المجدلاوي.

٣١. شاويش، مصطفى نجيب، (٢٠٠٠) ، إدارة الموارد البشرية «إدارة الأفراد، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

٣٢. شحاتة، حسن (٢٠٠٤) ، مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي، القاهرة، الدار المصرية للكتاب.

٣٣. شرابي، هشام، (١٩٩٢) ، النظام الأبوي وإشكالية تخلف المجتمع العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية

٣٤. الشرقاوي، حسين (٢٠٠٣) ، نظام التأكد من الجودة في التعليم الجامعي، القاهرة، قضايا، وأراء.

٣٥. الشيخ سالم، فؤاد، وزملاؤه، (١٩٩٥) ، المفاهيم الإدارية الحديثة، ط٥، عمان، مركز الكتب الأردني.

٣٦. الصباغ، عماد عبد الوهاب (٢٠٠٠) ، علم المعلومات، عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع.

٣٧. الصرن، رعد (٢٠٠١) ، إدارة الإبداع والابتكار، ط١، دمشق، دار الرضا.

٣٨. طه، هيمه، (٢٠٠٦) ، فن الإدارة، سطيف، جامعة فرحات عباس.

٣٩. الطويل، هاني عبد الرحمن، (١٩٩٨) ، الإدارة التربوية والسلوك المنظمي، عمان، دار وائل للطباعة والنشر.

٤٠. الطويل، هاني عبد الرحمن، (١٩٩٩) ، الإدارة التعليمية مفاهيم وأفاق، ط١، عمان، دار وائل للطباعة والنشر.

٤١. عامر، سعيد يس، وعبد الوهاب، علي محمد (١٩٩٨) ، الفكر المعاصر في التنظيم والإدارة، ط٢، القاهرة، مركز وايد سرفيس للاستشارة والتطوير الإداري.

٤٢. عبود، عبد الغني، و حجي، أحمد، (١٩٩٤) ، إدارة المدرسة الابتدائية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٤٣. العديلي، ناصر محمد، (١٩٩٥) ، السلوك الإداري والتنظيمي منظور كلي مقارن، الرياض، معهد الإدارة العامة.

٤٤. عريفج، سامي سلطي (٢٠٠١) ، الإدارة التربوية المعاصرة، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

٤٥. عساف، عبد المعطي محمد، وآخرون، (١٩٩٤) ، السلوك الإداري «التنظيمي» في المنظمات المعاصرة، عمان، مطبعة جريدة الرأي.

٤٦. العلي، محمد مهنا (١٩٨٤) الوجيز في الإدارة العامة، ط١، جدة، الدار السعودية للنشر والتوزيع.

٤٧. عطوي، جودت (٢٠٠١)، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي «أصولها وتطبيقاتها»، عمان، الدار العلمية الدولية.

٤٨. العقيلي، عمر وصفي، (١٩٩٣) ، وظائف منظمات الأعمال، عمان، زهران للطباعة والنشر والتوزيع.

٤٩. العقيلي، عمر وصفي، (١٩٩٧) ، الإدارة «أصول وأسس ومفاهيم»، عمان، زهران للطباعة والنشر والتوزيع.

٥٠. عمار، حامد (٢٠٠٤) ، الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١ وتداعياته التربوية والثقافية في الوطن العربي، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٥١. العمايره، محمد حسن (٢٠٠٢) ، مبادئ الإدارة المدرسية، ط ٣، عمان، دار المسيرة.

٥٢. العميان، محمود سلمان، (٢٠٠٢)، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، عمان، دار وائل للنشر.

٥٣. الغراب، إيمان محمد (٢٠٠٣م) ، التعلم الإلكتروني مدخل إلى التدريب غير التقليدي، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

٥٤. فالوقي، محمد هاشم (١٤٢٥هـ) ، التدريب في أثناء العمل المدار، الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى، سرت، الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان.

٥٥. فراج، عبد المجيد. (١٩٩٣) ، تنمية الإدارة وإدارة التنمية، (رسائل النداء الجديد ١٤) ، القاهرة، جمعية النداء الجديد.

٥٦. الفريجات، غالب (٢٠٠٠) ، الإدارة والتخطيط التربوي، تجارب عربية متنوعة، عمان.

٥٧. القريوتي محمد قاسم، و زويلف، مهدي حسن، (١٩٩٣) ، المفاهيم الحديثة في الإدارة، النظريات والوظائف، ط٣، عمان، دار وائل للنشر.

٥٨. القريوتي، محمد قاسم، (١٩٩٧) ، السلوك التنظيمي، دراسة للسلوك الإنساني الفردي والجماعي داخل المنظمات الإدارية، ط٢، عمان، دار وائل للنشر.

٥٩. الكبيسي، عامر (٢٠٠٥) ، الفساد والعولمة تزامن لا توأمة، الرياض، المكتب الجامعي الحديث.

٦٠. كلالده، ظاهر محمود، (١٩٩٧) ، الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية، عمان، دار زهران للنشر والتوزيع.

٦١. كنعان، نواف، (١٩٩٩) ، القيادة الإدارية، ط٢، عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٦٢. اللوزي، موسى، (٢٠٠٠) ، التنمية الإدارية، المفاهيم، الأسس، التطبيقات، عمان، دار وائل للطباعة والنشر.

٦٣. ماتيسون، مايكل وزميله، (١٩٩٩) ، كلاسيكيات الإدارة والسلوك التنظيمي، ترجمة هشام عبدالله، ط١، عمان، الأهلية للطباعة والنشر.

٦٤. مبروك، محمد إبراهيم وآخرون (١٩٩٩) ، الإسلام والعولمة، القاهرة، الدار القومية العربية.

٦٥. مجاور، محمد صلاح الدين (١٩٩٠) ، تدريس التربية الإسلامية أسسه وتطبيقاته التربوية، ط٤، الكويت، دار القلم.

٦٦. المحنة، فلاح كاظم، (٢٠٠٢) ، العولمة والجدل الدائر حولها، ط١، عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

٦٧. مركز دراسات الوحدة العربية (٢٠٠٣) ، العولمة وتداعياتها على الوطن العربي، بيروت، سلسلة كتب المستقبل ٢٤.

٦٨. مطاوع، إبراهيم عصمت، (٢٠٠٢) ، التنمية البشرية بالتعليم والتعلم في الوطن العربي، القاهرة، دار الفكر العربي.

٦٩. نصار، سامي محمد (٢٠٠٥) ، قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٧٠. النقيب، عبد الرحمن (١٩٩٧) ، أولوية الإصلاح التربوي، القاهرة دار النشر للجامعات.

٧١. النوري، قيس، (١٩٩٩) السلوك الإداري وخلفياته الاجتماعية، اربد، دار الكندي للنشر والتوزيع.

٧٢. نيول، كلارنس، (١٩٩٣)، السلوك الإنساني في الإدارة التربوية، ترجمة الحاج خليل محمد وطه الحاج إلياس ط٢، عمان، دار مجدلاوي للطباعة والنشر والتوزيع.

٧٣. هلال، محمد عبد الغني حسن. (١٩٩٥)، مهارات القيادة: «كيف تكون قائدا مميزا في عملك» ،القاهرة، مركز تطوير الأداء والتنمية.

٧٤. هواري، سيد (١٩٩٢) التنظيم، ط٥، القاهرة، مكتبة عين شمس.

٧٥. ثانيا: الدوريات العلمية والمجلات والمقالات وأوراق العمل:

٧٦. البيشي، محمد بن ناصر، (٢٠٠١)، الأجهزة الإدارية المركزية في المملكة العربية السعودية في القرن الجديد وسبل تطويرها، الرياض، معهد الإدارة العامة، المجلد (٤١) العدد (٣).

٧٧. امابايل، تيريزا (٢٠٠٠)، عرض لمقال علمي: كيف تقتل الإبداع، ترجمة قاسم عباس قاسم، الإداري، العدد ٨٢.

٧٨. حيدر، معالي فهمي (٢٠٠١) «دراسة العوامل المؤثرة على استخدام تمكين العاملين، المجلة العلمية – التجارة والتمويل (ع) ٢، جامعة طنطا، كلية التجارة.

٧٩. الدرة، عبد الهادي، (١٩٩٣)، اتجاهات معاصرة منتقاة في الإدارة التربوية، مجلة المعلم/ الطالب، (١– ٢)، عمان، معهد التربية، قسم التعليم العالي والتدريب والتطوير التقني، دائرة التربية والتعليم، الأنروا.

٨٠. الزهري، رندة (٢٠٠٢)، الإبداع الإداري في ظل البيروقراطية، عالم الفكر، المجلد ٣٠، العدد ٣.

٨١. الشربيني، الهلالي (١٩٩٨) إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي والعالي»، رؤية مقترحة، بحث منشور، مجلة كلية التربية، المنصورة، جامعة المنصورة.

٨٢. الصابري، يوسف عيسى حسن، (١٩٩٦) ، «إدارة التنمية: رؤية شمولية»، المجلة الدولية للعلوم الإدارية، المعهد الدولي للعلوم الإدارية، مجلد (١) ، عدد (١) ، ص١٦١.

٨٣. الصرايرة، اكثم (٢٠٠٣) ، "العلاقة بين الثقافة التنظيمية والإبداع الإداري في شركتي البوتاس والفوسفات، مؤته، المجلد ١٨، العدد ٤.

٨٤. الصفار، فاضل (٢٠٠٥) ، الشخصية القيادية، مجلة النبأ، العدد (٦٠) ، مقالة متوفرة على الانترنت، تاريخ الاسترجاع ٢/ ٤/ ٢٠٠٨ من موقع

www. annabaa. org/ nba60/ shaqsia. htm

٨٥. الصوفي، حمدان عبدالله (٢٠٠٤) ، تصور تربوي مقترح لمواجهة أخطار استخدام شبكة الانترنت لدى فئة الشباب، بحث مقدم إلى مؤتمر التربية في فلسطين ومتغيرات العصر المنعقد بالجامعة الإسلامية في الفترة ٢٣- ٢٤/ ١١/ ٢٠٠٤.

٨٦. الطيب، أبشر حسن، (١٩٩٢) ، وظائف القيادة التنفيذية، الإداري، سلطنة عُمان، ص٢١.

٨٧. عبد الوهاب، علي (١٩٩٧) ، إدارة الكتاب المفتوح وتمكين العاملين، المؤتمر السنوي السابع، إدارة القرن الحادي والعشرين، القاهرة، وايد سيرفس.

٨٨. العيسان، صالحة عبد الله، (١٩٩١) ، الإدارة التربوية، مجلة الإداري، السنة١٣، العدد٤٥.

٨٩. الفضلي، فضل الصباح، (١٩٩٥) ، «مراحل العملية التدريبية كمدخل لتقييم فعالية برامج التدريب والتنمية الإدارية»، الرياض، مجلة الإدارة العامة، مجلد ٣٤، عدد٤، ص٦٤١.

٩٠. كليتجارد، رو برت، (١٩٩٨) ، التعاون الدولي لمكافحة الفساد، مجلة التمويل والتنمية، مارس.

٩١. مينا، فايز (٢٠٠٥) ، معايير مقترحة لجودة التعليم الجامعي في مصر والعالم العربي»، مقال علمي مقدم لمؤتمر تطوير أداء الجامعات في ضوء معايير الجودة

ونظم الاعتماد، ١٨- ١٩ ديسمبر، مركز تطوير التعلم الجامعي، جامعة عين شمس.

٩٢. الهدهود، دلال عبد الواحد، (١٩٩١) ، الكفايات الأساسية لمديري المدارس في التعليم العام في دولة الكويت، مجلة دراسات تربوية، ع (٧) ، القاهرة: عالم الكتب، ص١٤٠- ١٨٥.

٩٣. هيجان، عبد الرحمن بن أحمد (٢٠٠٣) الإدارة الأمينـة المطلب الحتمي لتعزيز جهود التنمية الإدارية في الوطن العربي، مقالة متوفرة على الانترنت، تاريخ الاسترجاع ٢٤/ ٤/ ٢٠٠٨ من موقع، www. islamtoday. net

٩٤. الوائلي، ياسر خالد (٢٠٠٦) ، الفساد الإداري مفهومه ومظاهره وأسبابه، مجلة النبأ، العدد (٨٠) كانون الثاني، العراق.

٩٥. وزارة التنمية الاجتماعية، (١٩٩٥) ، ورقة عمل بعنوان (نحو إستراتيجية لمكافحة الفساد) ، مقدمة للندوة التي عقدت في عمان، المركز الثقافي الملكي، ١٢/ ١٩٩٥.

٩٦. يوسف، مصري (٢٠٠٦) ، الرقابة الإدارية ودورها في فعالية العمل، مقالة متوفرة على الانترنت، تاريخ الاسترجاع ٢/ ٤/ ٢٠٠٨ من موقع

www.islamtoday.net

٩٧. ثالثا: الرسائل العلمية:

٩٨. إدريس، محمد ناجي يحيى، (١٩٩٢) ، الاحتياجات التدريبية لدى الإداريين في ديوان وزارة التربية والتعليم اليمنية كما يراها مديرو العموم ومديرو الإدارات، رسالة ماجستير غير منشورة، اربد، جامعة اليرموك.

٩٩. الخضور، جمال فارس، (١٩٩٦) ، أنماط إدارة الصراع لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة المفرق في ضوء متغيرات الخبرة والجنس والمؤهل العلمي، رسالة ماجستير غير منشورة، اربد، جامعة اليرموك.

١٠٠. الدعيس، محمد (٢٠٠٢) ، أنماط السلوك الإداري لدى مديري عموم ومديري الإدارات ورؤساء الأقسام بجامعة صنعاء وعلاقته برضا موظفي الجامعة عن العمل، رسالة ماجستير غير منشورة، اليمن، جامعة صنعاء.

١٠١. سن، سالي علي (٢٠٠٢) " العلاقة بين أبعاد تمكين العاملين ودرجات الرضا الوظيفي، دراسة ميدانية بقطاع البترول، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، كلية التجارة جامعة عين شمس.

١٠٢. الشلعوط، فريز محمود أحمد، (١٩٩٤) ، درجة رضا مديري التربية والتعليم في الأردن عن السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرياتهم، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الجامعة الأردنية.

١٠٣. الطراونه، سليمان محمد إبراهيم، (١٩٩٩) ، الأنماط القيادية لرؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الرسمية والأهلية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، رسالة دكتوراه غير منشورة، بغداد كلية ابن رشد، جامعة بغداد.

١٠٤. العتوم، هدى حسين محمد، (١٩٩٤) ، دور القيادات الإدارية في التطوير الإداري» دراسة ميدانية في جهاز الخدمة المدنية الأردني، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الجامعة الأردنية.

١٠٥. العمايري، وفاء محمد، (١٩٩١) ، تقييم اختيار مديري المدارس وطرق نموهم المهني في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، اربد، جامعة اليرموك.

١٠٦. عناقره، فاطمة نواف، (١٩٩٠) ، المنظمات الإدارية الإبداعية كما يتصورها القادة الإداريون، رسالة ماجستير غير منشورة، اربد، جامعة اليرموك.

١٠٧. الفياض، محمود (١٩٩٥) ، اثر النمط القيادي على الإبداع الإداري للشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة عمان، الجامعة الأردنية.

١٠٨. الياور، عفاف صلاح (١٤٢٣هـ) ، نموذج مقترح لنظام التدريب التربوي في إدارة تعليم البنات بمحافظة جدة في ضوء التحولات المعاصرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جده: كلية التربية للبنات.

المصادر والمراجع الأجنبية:

1. *Ivancevichm, Matteson, (2002) » Organizational Behavior and Management " ,McGraw- Hill ,New York.*
2. *Adams, E. M. , (1979) . «Philosophical Education Cultural Criticism", Teaching Philosophy, Vol. Spring, P. 2.*
3. *Bank, John (2002) Essence of Total Quality management, ed, London, prentice – Hall.*
4. *Benney, Sherry, H,. (1996) , Challenges for Academic Leaders in the 21st Century, Educational Record, Spring, Summer.*
5. *Berry, Stephen, Dean. (1984) . "Evaluative criteria suggested for reassignment of administrators in secondary schools where enrollment is dicing". Ed. D. George Peabody College for Teachers of Vanderbilt University.*
6. *Betty, J, (2001) : " Management of the Business Classroom", (editor) , national Business Education Association.*
7. *Boush, T. , (1995) . "Theories of Educational Management", London Paul Chapman Publishing.*
8. *Cameron R. (1997) . Local Government Boundary Demarcation: a Critical Analysis, International Association of Schools and Institutes of Administration, Quebec.*
9. *Cathrine Marshall, (1992) , School Administrators Values: A focus on Atypical, , Education Administration Quarterly. Vol 28, No. 3 (August) .*
10. *Daft, R,. (1992) , Organization Theory and Design. New York: West Publishing Company.*
11. *Daresh,joh and Male, Trevor (2000): Crossing the Border in to: Experieices Principals. Educational Management & Administration. Vol 28 (1) .*

12. *Davis, k,. (1997), Human Behavior at Work. New York: Mcgraw- Hill.*

13. *Evans, G. L. , JR. (1998) . The Relationship between organizational climate and job satisfaction as reported by community colleges presidents, Dissertation Abstract International, 58, (07) , 2475- A.*

14. *Farson, R. (1996) . Management of the Absurd: Paradoxes in LEADERSHIP. Simon & Schuster, NY, U. S. A.*

15. *Fisher, Barry (1996) Developing An, ISO 9000 Quality System, U. k, Loughbroraygh University.*

16. *Frederickson, George, (1996) . "Comparing the Reinventing Government Movement with the New Public Administration. " Public Administration Review, Vol. 56 (May/ June) , 262- 296.*

17. *Fullan, Michael (2001) . The New Meaning of Educational Change , 3rd ed. , New York: Teachers College Press.*

18. *Gibson, J. et al. (1994) , organization: Behavior, Structure, Processes, Boston: Irwin.*

19. *Graduate School of Business, University of Texas at Austin (1998) What is Knowledge Management? [Available at http:/ / www. bus. utexas. edu/ kman/ answers. htm#whatkm.*

20. *Green, L. , &Bentley, S. R. (1989) . "Upward mobility determination for the elementary principal ship". Paper presented at the annual administration. Eric documents reproduction service. ED. 161134*

21. *Grey, Denham (1998) . Knowledge Management and Information Management: The Differences. [Available at: http:/ / www. it- consultancy. com/ extern/ sws/ km- info. htm.*

22. *Hay, David C. (2000) . Knowledge Management. [Available at: http:/ / www. odtug. com].*

23. *Heizer, Jay& Render, Barry (2001) Operations management, 6, Ed. U. S. A, prentice – Hall.*

24. *Hellriegal, D. , et al. , (1995)) , Organizational Behavior, Fourth Edition New York, West Publishing company.*

25. *Howard, A. , (1994) , Diagnosis for Organizational Change: Methods & Models, New York: Guli Ford.*

26. *Howard, Ann, (1983) . “Motivation and Values Among Japanese and American Managers”, Personal Psychology, Dissertation Abstract International, Vol 36 (4) Win*

27. *Hoyle, David (1997) ISO- 9000Quality System Handbook, U. K Butter Worth –Heinemann.*

28. *Hughes, G. D. , & Singler, C. H. (1985) . “Strategic Sales Management”, Reading, MA: Addison Wesley.*

29. *Kearney C. Richard: and Berman M. Evan (Ed) , (1999) . Public Sector Performance Management Motivation and Measurement, West view Press, Boulder, Colorado.*

30. *Kenneth, Raymond. (1988) . Methods and criteria for the*

31. *selection of teaching staff for appointment to posts in secondary schools with special reference to head of department appointments. Ph. D. Wolver Hampton Polytechnic”.*

32. *Kurke, L. B. , &Aldrich, H. E. (1983) . Mintzberg Was Right A replication and Extension of The Nature of Managerial Work, Management Science, 29, p. 975- 984.*

33. *Lily Quest, J. Gary. (1986) . “ Evaluation of high school principals byboards of education”. A thesis for the degree of specialist in education, university of Wisconsin superior. Eric documents reproduction service. ED. 297455*

34. *Loab, Marshall and Kindel, Stephen, (1999) , Leadership for Dummies, Lead and Succeed in Business and Life, IDG Books Worldwide, Inc.*

35. *MacCabe,P. (1999) : The Role of the School Principal. From Int. Site: www. paper writers. Com/ aftersale. htm.*

36. *Macintosh, A. , Filby, I. , Kingston, J. & Tate, A. (1998) . Knowledge Asset Road Maps. Proceedings of The Second International Conference on Practical Aspects of Knowledge Management (PAKM98) ; Basel, Switzerland.*

37. *McElroy, Mark (1998) . "Your Turn: 'Un- Managing' Knowledge in Learning Organization". Leverage Pegasus Communications (Waltham, MA. , November 9) .*

38. *Mohammed Al- Bishi. , (1999) . "Public Enterprises in Saudi Arabia: An Introduction to their Development, Management and Change. " The Asian Journal of Public Administration, Vol. 21 (December) , 234- 246*

39. *N. Augustine (1995) " Managing the crisis you tried to prevent"Harvard business Review November – December.*

40. *Nahavandi, Afsaneh, (2003) , The Art and Science of Leadership. third edition, Upper Saddle River, New Jersey.*

41. *Robbins, S,. (1998) , Organizational Behavior: Concepts, Controversies, Applications, Eighth Edition, New Jersey: prentice Hall.*

42. *Ronald L, et. al, (1974) , The Process of Group Communication. AbeBooks. com, USA.*

43. *Roperts, Helen Valerie. (1993) . "The Effect of communication/ Information Sessions on Acceptance of Administrative Change". The University Canada. MAI 32/ 03, p. 797.*

44. *Serguovanni, Thomas, (1990) . "Value- Added Leadership", London: Harcourt Barce Jovanovich, Publishers, P. 15.*

45. *Shermerhorn, (1999) " Management " John Wiley & Sons, New York.*

46. *Skyrme, David (1999) . Is Knowledge Management the same as Information Management? [Available at: http:/ / www. skyrme. com/ updates/ u9. htm.*

47. *Skyrme, David J. (1997) Knowledge Management: Making Sense of an Oxymoron. Management Insight, 2nd series, no 2 [Available at http:/ / www. skyrme. com. insights/ 22km. htm].*

48. *Warier. S. K. (1982) . Management and Lab our Studies Vol- 8, 7- 15.*

49. *Young, F. R. (1994) . The Relationship Between Mississippi Post Secondary District Vocation Directors Leadership Style and Faculty job satisfaction, Dissertation Abstract International, 54, (7) .*

السيرة الذاتية



أولا: المعلومات الشخصية والمؤهلات العلمية:

الدكتور عبد عطاالله عبد حمايل، من مواليد قرية ابوفلاح التابعة لمحافظة رام الله والبيرة.، أكمل المرحلة الثانوية في الفرع الأدبي . حاصل على درجة البكالوريوس في التربية واساليب التدريس من جامعة النجاح الوطنية في مدينة نابلس/ فلسطين . وعلى درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة النجاح الوطنية. وعلى درجة الدكتوراه في أصول التربية من جامعة عين شمس في جمهورية مصر العربية.

ثانيا: العمل الأكاديمي:

- عمل مدرسا وسكرتيرا ومدير في المدارس الحكومية في فلسطين. ثم محاضرا في كلية العلوم التربوية (مجتمع المرأة) التابعة لوكالة غوث وتشغيل اللاجئين في مدينة رام الله. ثم مشرفا أكاديميا وعضو هيئة تدريس متفرغ في جامعة القدس المفتوحة/ فرع اريحا ثم مدير لجامعة القدس المفتوحة /فرع اريحا، ثم عضو هيئة تدريس متفرغ في جامعة القدس المفتوحة/فرع رام الله والبيرة حتى تاريخه.
- عمل منسقا لبعض المقررات الإلكترونية التي تدرس بنمط التعليم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة، كما أشرف على تدريب أعضاء هيئة التدريس المتفرغين وغير المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة ضمن البرنامج التدريبي (التعلم عن بعد والتعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي ٢٠٠٦).

ثالثا : الانتاج العلمي:

- المشاركة بخمس اوراق علمية منشورة في مؤتمرات علمية داخل فلسطين وخارجها.
- إعداد خمسة أبحاث علمية محكمة ومنشورة في مجلات علمية محكمة تشرف عليها عمادة البحث العلمي في جامعة القدس المفتوحة.
- تأليف مقررين الكترونيين على نظام إدارة التعلم (المودل) من مقررات الدبلوم المهني الذي تشرف عليه جامعة القدس المفتوحة، وتحكيم مقررين الكترونيين على نظام إدارة التعلم (المودل) من مقررات الدبلوم المهني الذي تشرف عليه جامعة القدس المفتوحة.
- إعداد خطة محكمة لتطوير مقرر تكنولوجيا التربية في جامعة القدس المفتوحة، بالاضافة إلى إعداد رسالتين (اطروحتين) علميتين للحصول على درجة الماجستير ودرجة الدكتوراة.